

Lärares förhållningssätt till språkvariationer i undervisningen

Jonas Enlund och Anna Åstrand

Magisteravhandling i pedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2020

Abstrakt

Författare Jonas Enlund och Anna Åstrand	Årtal 2020
Arbetets titel Lärares förhållningssätt till språkvariationer i undervisningen	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal (tot.) 61 (68)
<p>Referat</p> <p>Syftet med denna avhandling är att undersöka hurudan språkmiljö lärare upplever i skolan och deras förhållningssätt till språkvariationer i undervisningen. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor utarbetats:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hurdan språkmiljö uppfattar lärare finns i skolan? 2. Hur ser lärare på språkvariationer i undervisningen? 3. Hur förekommer olika språkvariationer i undervisningen? <p>Att människor rör på sig fysiskt och digitalt leder till samhällen med många variationer av språk, vilket också syns i undervisningen. Språkvariationer leder till möjligheter, utmaningar och förändringar i språkmiljön och i undervisningen. Språkmiljö och språkvariationer är alltså faktorer som lärare måste förhålla sig till i dagens undervisning.</p> <p>Eftersom fokus ligger på lärarnas tankar och upplevelser är avhandlingen kvalitativ och forskningsansatsen fenomenografisk. Vi har använt oss av färdigt insamlat material till föreliggande avhandling. Undersökningens datainsamlingsmetod är intervju och think aloud- protokoll, TAP. Intervjuerna består av semistrukturerade intervjuer med tre lärare i en skola där skolspråket är svenska. Think aloud- protokollen är insamlade i två skolor där skolspråket är svenska eller finska, med tre lärare vardera. Lärarnas namn är fingerade för att säkerställa konfidentialiteten. Materialet har analyserats och kategoriserats utgående från forskningsfrågorna.</p> <p>Språkvariationer som förekommer i klassrummen är både olika språk och dialekter. Lärarna upplever att språkmiljön ser olika ut i undervisningen, i lärarrummet, under föräldramöten och på raster. I den fysiska språkmiljön förekommer det skyltar på olika språk, olika länders flaggor och världskartor.</p> <p>Lärarna ser språkvariationerna i undervisningen som något positivt. Språkvariationerna för naturligt med sig språk in i klassen och elevernas språkmedvetenhet ökar. Lärarna ser samband mellan språk och kultur, uppmärksammar och accepterar variationerna i undervisningen. Lärarna upplever också att det förekommer utmaningar kopplade till språkvariationer.</p>	

Orosmomenten är bristen på egen språkkunskap, elevers upplevda utanförskap och brist på kommunikation. Balansgången i hur mycket man ska integrera språkvariationerna är också en utmaning som uppstår.

Enligt lärarna förekommer språkvariationerna främst i dialog mellan elever. Språkvariationerna accepteras mera i situationer som grupparbeten och i praktiska ämnen, medan de exempelvis i presentationer inte tillåts. Lärarna tar in språkvariationerna i undervisningen för att elevers språkliga identitet ska bekräftas och för att arbeta språkmedvetet. Språkvariationer förekommer också vid samarbeten med utomstående, vid temadagar och under olika språkprojekt. Förekomsten av språkvariationer leder till fokus på hemspråksundervisning, svenska 2 undervisning, språkstödande åtgärder och praktiska arrangemang för läraren.

Sökord/indexord: språkvariation, språkmiljö, språkstöd, språkmedvetenhet

Innehållsförteckning

Abstrakt	
1 Inledning	1
1.1 Bakgrund och val av ämne	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	2
1.3 Disposition	2
2 Teoretisk referensram	4
2.1 Centrala begrepp	4
2.1.1 Dialekt	4
2.1.2 Mångkulturalitet och interkulturalitet	4
2.1.3 Språkvariation	5
2.1.4 Translanguaging	6
2.1.5 Vardagligt språk och skolspråk	7
2.2 Språkmedvetenhet	7
2.3 Språkmedvetet arbetssätt	9
2.4 Språklig identitet	12
2.5 Språkstöd	13
2.6 Språkvariationers roll i undervisningen	15
2.6.1 Korrigering av språkvariationer	18
2.6.2 Lärarens roll i ett mångkulturellt klassrum	19
3 Metod och genomförande	21
3.1 Val av metod och forskningsansats	21
3.2 Intervju och think aloud-protokoll som datainsamlingsmetod	23
3.4 Urval och avgränsningar i förhållande till syftet	25
3.5 Undersökningens genomförande	26
3.6 Databearbetning och analys	27
3.7 Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter	29
4 Resultatredovisning	32
4.1 Lärarens upplevelser av språkmiljön i skolan	32
4.1.1 Förekommande språk	32
4.1.2 Situationsvarierad språkmiljö	32

4.1.3 Fysiska språkmiljön	33
4.2 Lärarens syn på språkvariationer i undervisningen	35
4.2.1 Lärares förhållningssätt	35
4.2.2 Orosmoment	36
4.3 Hur språkvariationerna förekommer i undervisningen	39
4.3.1 Elevcentrerat	39
4.3.2 Korrigering	40
4.3.3 Lärarens språkanvändning	41
4.3.4 Arbetssätt med språkvariationer	42
4.3.5 Språkstöd	44
5 Diskussion	47
5.1 Resultatdiskussion	47
5.1.1 Lärarnas upplevelser av språkmiljön i skolan	47
5.1.2. Lärarnas syn på språkvariationer i undervisningen	48
5.1.3 Språkvariationernas förekomst i undervisningen	50
5.2 Metoddiskussion	53
5.3 Förslag till fortsatt forskning	54
Litteraturförteckning	56

Bilagor

Bilaga 1: Intervjumanual

Bilaga 2: Konstellationskarta för think aloud - protokoll

1 Inledning

I det här kapitlet presenteras avhandlingens bakgrund och val av ämne. Därefter beskrivs avhandlingens syfte och forskningsfrågor, och slutligen redogörs för avhandlingens disposition.

1.1 Bakgrund och val av ämne

Språkvariationer av olika slag har under de senaste årtiondena blivit allt vanligare i samhället, och därmed också i skolorna (Hellgren, Silverström, Lepola, Forsman & Slotte, 2019, s. 28). Språkvariationer kan ta sig uttryck exempelvis som två- eller flerspråkighet, men begreppet innefattar också olika dialekter. En av faktorerna som bidragit till mera variation i språket är befolkningsrörelsen som skett under en längre tid. Många människor är tvungna att flytta från sina hemländer på grund av arbetslöshet, krig, miljökatastrofer eller olika typer av förtryck. (Cummins, 2017, s. 14–16.) Befolkningsrörelsen påverkas även av att ungdomar uppmuntras till utbyte och flytt mellan de europeiska länderna (Graddol, 1999, s. 66).

Denna befolkningsrörelse har fört med sig elever med mångkulturella bakgrunder till skolorna, och det leder också till en vid språklig variation. (Cummins, 2017, s. 14–16.) År 2017 hade ca 8 % av alla minderåriga i Finland utländsk bakgrund (Statistikcentralen, 2017). Att det i skolor finns olika språkvariationer, kulturer och religioner för med sig många utmaningar, men även möjligheter i undervisningen. (Cummins, 2017, s. 14–16.) Globalt sett är inte enspråkighet norm, utan att det finns fler människor med flera talspråk (Wagner, Strömqvist & Uppstad, 2010, s. 145). En stor del av eleverna idag är två- eller flerspråkiga. I många svenskspråkiga skolor i Finland talar eleverna finska och andra språk i allt större utsträckning. (Hellgren et al., 2019, s. 3.)

Stor migration leder till att skolan blir allt mer kulturellt, och därmed också språkligt, mångskiftande. Det leder till att skolans hela verksamhet måste utvecklas så att den utgår från aktuella elevers behov, nivåer, förkunskaper och förutsättningar. (Lahdenperä & Sundgren, 2017, s. 182–183.) Att skolans verksamhet bör utvecklas

ställer krav på personalen, genom att det kräver organisering och ledning. Utvecklingen leder i sin tur till att skolan får nya kompetenser. (Lahdenperä & Sundgren, 2017, s. 182–183.)

Enligt Lagen om den grundläggande utbildningen ska den grundläggande utbildningen bland annat “främja mångsidig kulturell kompetens” och “stödja eleverna att forma egna kulturella identiteter”. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 16.) Den kulturella och språkliga mångfalden behandlas också i Läroplanen som en del av kulturell och kommunikativ kompetens, vilket utgör en av de sju mångsidiga kompetensområdena som fungerar som helhetsskapande mål. Eleverna ska “lära sig att se kulturell och språklig mångfald och olika åskådningar som en positiv resurs” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 19.) Vårt forskningsintresse inriktar sig därför på hur det ser ut i skolorna i praktiken och hur lärarna förhåller sig till och använder språkvariationerna i undervisningen.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med vår avhandling är att undersöka hurudan språkmiljö lärare upplever finns i skolan och deras förhållningssätt till språkvariationerna som förekommer i undervisningen. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Hurdan språkmiljö uppfattar lärare finns i skolan?
2. Hur ser lärare på språkvariationer i undervisningen?
3. Hur förekommer olika språkvariationer i undervisningen?

1.3 Disposition

Föreliggande avhandling är uppdelad i fem kapitel. I kapitel ett, inledning, presenteras avhandlingens bakgrund, syfte, forskningsfrågor och disposition. Följande kapitel omfattar arbetets referensram och inleds med definitioner av begrepp som är relevanta för avhandlingen. Därefter beskrivs och förklaras språkmedvetenhet, språkmedvetet arbetssätt, språklig identitet, språkstöd och slutligen språkvariationernas roll i undervisningen. I kapitel tre, metod och genomförande, presenteras valet av metod och forskningsansats, datainsamlingsmetod, urval och avgränsningar,

undersökningens genomförande, databearbetning och analys, tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter. I följande kapitel, resultatredovisning, presenteras resultatet utgående från forskningsfrågorna. Först redovisas för lärarens upplevelser av språkmiljön i skolan, därefter lärarnas syn på språkvariationer i undervisningen och slutligen hur språkvariationer förekommer i undervisningen. I avhandlingens sista kapitel diskuteras först resultatet i relation till tidigare relevant forskning. Sedan diskuteras avhandlingens metod och avslutningsvis ges förslag till fortsatt forskning inom området.

2 Teoretisk referensram

I avhandlingens teorikapitel definierar vi först centrala begrepp som används i avhandlingen. Vi behandlar språkmedvetenhet, språklig identitet och språkstöd som förekommer i undervisningen. Slutligen behandlas språkvariationers roll i undervisningen.

2.1 Centrala begrepp

I det här kapitlet definieras begrepp i alfabetisk ordning som är relevanta för vår avhandling. Till de mest väsentliga begreppen i arbetet hör dialekt, mång- och interkulturalitet, språkvariation, translanguaging och vardagligt- och skolspråk. En del av begreppen är ständigt återkommande, andra används mera sporadiskt.

2.1.1 Dialekt

Begreppet dialekt kommer från grekiskan och hänvisar till den språkliga variationen som är typiskt för ett visst geografiskt område. Trots att man talar samma språk är det osannolikt att språket är likadant, beroende på olika bakomliggande faktorer. Faktorer som påverkar hur en individ talar kan vara kön, ålder, yrkesgrupp eller -roll, samt geografisk ort och bakgrund. (Einarsson, 2009, s. 146–147.) Dialekterna kopplas alltså till specifika geografiska områden, både större och mindre (Andersson, 2008, s. 35). Som exempel på skillnader inom större geografiska områden kan den svenska som talas i Österbotten jämföras med den som talas i huvudstadsregionen. Dialekterna varierar också inom mycket mindre geografiska områden (Einarsson, 2009, s. 148). Enligt Einarsson (2009, s. 151) har den lokala dialekten “ingen självklar hemorts rätt i skolan.” Samma författare tar också upp hur lärares inställning till dialekt varierar stort, beroende på hurudan språklig bakgrund dessa har. I undervisningen kan dialekter användas i samtal och muntliga övningar, medan standardsvenska används i skrift och föredrag (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 170).

2.1.2 Mångkulturalitet och interkulturalitet

För att definiera mång- och interkulturalitet bör vi först definiera vad kultur är. Begreppet kultur är invecklat och man har försökt förklara det på en mängd olika sätt. Ordets ursprung hittas i latinet, där det motsvarande ordet “cultura” betyder odling

(Stier & Sandström Kjellin, 2009, s. 21). Ett av de många sätten att förklara kultur som definition är ett mönster av inlärd, grupprelaterad uppfattning, som innehåller både verbala och icke-verbala språkattityder, värderingar, trossystem och beteende (Martin & Nakayama, 2000, s. 57, fritt översatt från engelska).

Dagens samhälle är mångkulturellt, vilket kort kan beskrivas som att det finns många olika minoritetskulturer vid sidan om majoritetskulturen i ett samhälle. I alla länder finns det alltså minoriteter, det vill säga folkgrupper med annat språk, kultur och/eller religion än majoritetsbefolkningen. Det leder till att också skolan blir mångkulturell. (Lorentz, 2013, s. 98.) Att det i skolan finns elever med många olika språk, olika kulturell bakgrund och olika religioner gör skolan till en mångkulturell lärandemiljö. Att en skola är mångkulturell ger skolans personal ett särskilt ansvar för undervisningen. (Lorentz, 2009, s. 100.)

Interkulturalitet betyder att det mellan folkgrupperna finns en handling, process, en gränsöverskridande och social relation. Interkulturalitet betyder alltså inte bara efter att leva sida vid sida med respekt, utan även att ge människor kunskap för att hantera mångfalden positivt. (Lahdenperä & Sundgren, 2017, s. 12.) För att undervisningen ska vara interkulturell ska olika kulturer accepteras och samverka, man ska även ta tillvara olikheterna i undervisningen (Lahdenperä & Sundgren, 2017, s. 185). Interkulturell kommunikation i klassrummet innebär också att få varje elev att känna sig inkluderad (Lahdenperä & Sundgren, 2017, s. 56).

2.1.3 Språkvariation

Begreppet språkvariation kan förklaras som ”en överordnad eller mer generell term än termerna språk och dialekt” (Hyltenstam, 1999, s. 103–104). Denna begreppsförklaring fungerar i vår avhandling eftersom den inkluderar variationer av både språk och dialekter (Hyltenstam, 1999, s. 103). Även enligt Slotte-Lüttge & Forsman (2013, s. 170) syftar språkvariationer på olika språk och dialekter. Det är skillnad på vad som räknas till dialekt och vad som räknas till språk från land till land. I dagens värld flyttar folk från plats till plats både fysiskt och digitalt, och det leder till att det uppstår nya språkliga sammanhang som även barn och unga tar del av. (Wedin, 2017, s. 20–21.) Undervisningen ska vara jämställd för alla oberoende

språklig och kulturell bakgrund, kön och socioekonomisk ställning (Lahdenperä & Sundgren, 2017, s. 9).

Enligt Läroplanen är undervisningsspråket svenska eller finska i de finländska skolorna, men kan även vara samiska, romani eller teckenspråk (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 86). I Läroplanen behandlas betydelsen av minoritetsspråken, hur de ska behandlas i undervisningen, och hur undervisningen ska inkludera alla språk hos eleven och på så sätt stödja flerspråkigheten (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 107). Samma styrdokument tar också upp hur det i skolans vardag borde vara naturligt att olika språk används parallellt (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 26). Elevernas skolspråk och språkmedvetenhet ska kontinuerligt stödjas, parallellt med att flerspråkighet ska användas som en resurs (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 106).

2.1.4 Translanguaging

Translanguaging benämns i undervisningen när läraren medvetet och strategiskt utnyttjar elevernas flerspråkiga resurser i klassrummet, istället för att se på flerspråkigheten som ett problem (Bigestans, Drewsen & Kindeberg, 2015, s. 27; Torpsten, 2018, s. 105). Begreppet translanguaging har spridits i större utsträckning under de senaste åren (György Ullholm, 2016, s. 30). På svenska talar man om begreppen transspråkande eller korspråkande. Bigestans, Drewsen och Kindeberg (2015, s. 27) tar upp hur man inom begreppet ser på språk som ett verb: "med andra ord är språk något man gör, ungefär som walking, running eller interacting." Samma skribenter nämner att man i kommunikation använder de språkliga resurser och strategier som står till förfogande för att uttrycka sig ändamålsenligt beroende på vem som deltar i samtalet. Där translanguaging förekommer ökar också elevernas engagemang, och elevernas språkliga identitet stärks (Svensson, 2015). Translanguaging leder till en djupare och större kunskap inom både språk och skolämnen. Att elevernas språk integreras i undervisningen leder också till identitetsutveckling. (Svensson, 2015; Torpsten, 2018, s. 105.) Senare i avhandlingen nämns kodväxling, och skillnaden mellan kodväxling och translanguaging menar György Ullholm (2016, s. 30) är att translanguaging framhäver meningsskapande för alla i ett mångkulturellt klassrum medan kodväxling främst är bundet till eleverna som deltar i växlingen.

2.1.5 Vardagligt språk och skolspråk

Det finns även skillnader mellan vardagligt språk och skolrelaterat språk, också kallat akademiskt språk, men utan tydlig gräns (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 32). Vardagligt språk är det språk som används i vardagliga situationer och som förknippas med erfarenheter från vardagliga sammanhang (Sahlström, Forsman, Hummelstedt-Djedou, Pörn, Rusk & Slotte-Lüttge, 2013, s. 173–174). Det skolrelaterade språket kopplas till terminologi inom olika skolämnen och är mera opersonligt och abstrakt än vardagligt språk (Gibbons, 2015, s. 9–10). Det förekommer även ord vars betydelser är olika i det vardagliga språket och i det skolrelaterade språket (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 29). Individen lär sig först det vardagliga språket och utvecklar sedan det skolrelaterade språket i skollådern. Det finns individer som uttrycker sig obehindrat i vardagliga sammanhang, men som har svårt att använda skolspråk i sammanhang där det krävs. (Gibbons, 2015, s. 9–10.) Det finns också de som använder det skolrelaterade språk i vardagen (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 32). I dagens samhälle finns det inte en tydlig gräns mellan skrivning och läsning, vilke förstärks med tekniken. Detta sker till exempel när röstmeddelanden kan kräva akademiskt skriftspråk medan sms kan innehålla vardagligt talspråk. (Gibbons, 2015, s. 81–82.)

2.2 Språkmedvetenhet

Enkelt uttryckt kan språkmedvetenhet förklaras som förmågan att rikta uppmärksamhet mot och tala om språk (Wagner, Strömqvist & Uppstad, 2010, s. 62). Språkmedvetenhet stärks när språkvariationer uppmärksammas och för att jobba språkmedvetet i undervisningen bör man prata om språk som fenomen (Sahlström et al., 2013, s. 122). För att undervisningen ska bilda en helhet krävs det att elever lär sig språk, lär sig genom språk och lär sig om språk (Gibbons, 2015, s. 230). Språkmedvetenhet brukar även kallas topikalisering. Om en elev använder ett ord på ett annat språk än undervisningsspråket kan läraren eller andra elever uppmärksamma detta och bidra med det motsvarande ordet på undervisningsspråket eller fråga vad ordet betyder. När språk och ord uppmärksammas sker topikalisering. För att arbeta med språkmedvetenhet i klassrummet kan man diskutera varandras språkliga bakgrund eller lära varandra om olika språk och dialekter. (Sahlström et al., 2013, s.

122.) Att prata om språket leder till att eleverna lättare lär sig språket och förstår dess grammatiska uppbyggnad. Elever som kan prata flera språk har en fördel när det kommer till språkmedvetenhet, eftersom de är medvetna om likheter och skillnader mellan språk. (Gibbons, 2015, s. 225.)

Enligt Läroplanen bör undervisningen uppmuntra elever till att använda olika språk på ett mångsidigt sätt både i klassrummet och utanför klassrummets väggar (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 91–92). Undervisningen bör även främja flerspråkighet och stärka språkmedvetenhet bland eleverna. Detta kan ske smidigt genom att ta tillvara och bevara elevers olika bakgrunder och den språkliga mångfalden som kan finnas. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 89–90.) Enligt Utbildningsstyrelsen är en språkmedveten skola en skola där alla vuxna fungerar som språkliga förebilder och samtidigt språklärare i det ämne de undervisar (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 26). För att språkmedvetenhet ska ske krävs alltså att man pratar och lär sig om ett språk. Inläring av språk fungerar bäst när det sker i samband med språkanvändningen. (Gibbons, 2015, s. 9.)

Att jobba med språk i ett mångkulturellt klassrum gynnar inte bara elever med annat modersmål än skolspråket, utan alla elever. Språkvariationerna i klassrummet för med sig flerspråkighet och skolan blir ett ställe där många olika kulturer möts. I dagens samhälle är alla en del av olika kulturmöten och språkmöten p.g.a. möjligheten att förflytta sig digitalt och fysiskt världen runt. (Gibbons, 2015, s. 209.)

Kultur och språk är bundna till varandra men kan separeras. I relationen mellan språk och kultur finns det två nivåer, språk i ett sammanhang och språk som innehåll. Vid fokus på kultur och språk som sammanhang handlar det främst om användningen av språk i olika situationer. Språket i dagens läge sprids snabbt via sociala medier och korsar då många kulturella gränser. Vid fokus på kultur och språk som innehåll handlar det om genrer inom språket. Vid språkinläring fokuserar man oftast på kulturens och språkets innehåll. (Risager, 2012, s. 40–44.) Olika genrer som det är fokus på i undervisningen är till exempel noveller, romaner, tv-program, gåtor, skämt eller artiklar (Gibbons, 2015, s. 98–99). För att elever bäst ska lära sig ett språk bör fokus ligga på innehållet. Innehållet bör vara meningsfullt och anpassat till elevernas

erfarenheter och nivå. (Gibbons, 2015, s. 207.) Även Pörn och Törni (2010, s. 7) framhäver en koppling mellan innehåll och elevers erfarenhet. Fastän forskning säger att kultur och språk kan separeras menar Agar (refererad i Risager, 2012, s. 42.) att språk aldrig är kulturellt neutrala, eftersom språket för med sig "linguaculture". Begreppet definieras som en nödvändig koppling mellan språk och kultur. Det är omöjligt att skilja språket från kulturen och man behärskar inte ett språk utan att känna till dess kultur. (Risager, 2012, s. 42.) Kulturen påverkar språken och leder till skillnader i ett och samma språk (Kaikkonen, 2012, s. 18).

2.3 Språkmedvetet arbetssätt

I detta kapitel beskrivs helhetsskapande undervisning, interaktion och kontextstöd som språkmedvetna arbetssätt. Först tas helhetsskapande undervisning upp, följt av interaktion. Metoder i undervisningen som beskrivs som interaktion är samtal, praktiska övningar och grupparbeten. Därefter beskrivs kontextstöd.

De muntliga och skriftliga delarna av ett språk är sammanhängande och lärs bäst parallellt. Språkundervisningen börjar från vardagligt samtal och resulterar i akademisk skrift. (Gibbons, 2015, s. 79.) Undervisningen ska bilda en helhet genom att varva muntliga, skriftliga, individuella och grupparbeten dagligen (Sahlström et al., 2013, s. 175–176). Ett sätt att bilda en helhet som Gibbons (2015, s. 83–84) framhäver är att först göra ett experiment gruppvis, där eleverna kommunicerar muntligt. I nästa steg introducerar läraren nyckelord som behövs för förståelsen av ämnet åt hela klassen, följt av lärarledd rapportering av experimentet i helklass. Slutligen skriver eleverna en individuell rapport över experimentet. Detta gör undervisningen till en helhet och språket utvecklas från vardagligt språk i första steget till akademisk skrift i slutliga steget. (Gibbons, 2015, s. 83–84.) Att förklara ord och begrepp är ett språkutvecklande arbetssätt (Lahdenperä & Sundgren, 2017, s. 171).

För att jobba språkinriktat och utveckla språket är interaktion och kontextstöd två viktiga och centrala områden. Interaktion betyder att eleverna får utrymme att använda språket med varandra och med läraren. Genom interaktion utvecklas elevernas språkliga kompetens. (Sahlström et al., 2013, s. 175–176.) När det kommer till att lära

sig ett nytt språk är nyckeln att höra språket. Att höra och lyssna till språket utvecklar elevernas kunskap till att själva kunna använda språket. (Gibbons, 2015, s. 183.) Lärarens uppgift vid interaktion är att stödja och finnas till som en hjälpende hand vid inläringen av ny terminologi och ämnesspecifika formuleringar. För att ge eleverna chansen till interaktion kan läraren använda sig av öppna frågor och olika grupparbeten. Ytterligare ett sätt är att varva skriftliga och muntliga övningar. (Sahlström et al., 2013, s.175–176.)

Enligt Swain (refererad i Gibbons, 2015, s. 25) är att prata språket även ett arbetssätt som är nödvändigt vid språkinläring. Pörn och Törni (2010, s. 9) påpekar att det är genom att använda ett språk som man lär sig ett språk. Praktiska övningar är också ett språkmedvetet arbetssätt, och som ett exempel är problemlösning i små grupper användbart eftersom det kräver att eleven använder språket och även drivs utanför sin trygghetszon. (Gibbons, 2015, s. 25.) Andra praktiska arbetssätt är dramman, lekar, samarbets- och kommunikationsövningar (Pörn & Törni, 2010, s. 9). Att prata om olika språk och jämföra motsvarande ord gör eleverna uppmärksamma på språken och ger även läraren en inblick i deras kunskap och förmågor om olika språk (Gibbons, 2015, s. 30). Det är viktigt att eleverna inte blir rädda att använda ett språk de inte behärskar fullt ut. För att bli så effektiva språkanvändare som möjligt bör eleverna stödas i att bli medvetna om i vilka sammanhang språkvariationerna passar. (Gibbons, 2015, s. 229.)

Lahdenperä och Sundgren (2017, s. 171) framhäver att samtal förbättrar läsförståelsen. Samtalen leder således till att elever djupare förståelse för texters innehåll. Att ha samtal i undervisningen är även en utmaning eftersom elever kan ha svårt att få igång en diskussion, och istället bara använder sig av enstaka ord eller korta meningar. För att effektivt jobba med samtal och för att inspirera eleverna bör läraren strukturera uppgifterna så att de stöder samtalets uppbyggnad och innehåll. Läraren har alltså en viktig roll vid diskussioner och samtal eftersom eleverna även behöver stöd och ibland ledande frågor såsom ”hur vet du det?” för att komma vidare i samtalet. Det här kräver att läraren är aktivt närvarande eftersom avbrott och frågor kan göra att hela samtalet avslutas. (Lahdenperä & Sundgren, 2017, s. 173.)

När det är väl förberett och väl strukturerat är grupparbete ett arbetssätt som är väldigt effektivt för språkinläring och för att utveckla ett andraspråk. Vid grupparbeten ställer eleverna frågor, upprepar ord och idéer, utbyter kunskap och löser problem tillsammans som leder till mer språkutveckling än om uppgiften skulle gjorts individuellt. För att ett grupparbete ska vara effektivt krävs det klara och strukturerade instruktioner. Metoder läraren kan använda sig av är att instruera eleverna flera gånger men uttrycka sig varierat, låta en elev upprepa instruktionerna efteråt, ha skriftliga instruktioner framme i klassen eller visa konkret till exempel tillsammans med en elev om det handlar om en aktivitet. Ett effektivt grupparbete kräver förstås att eleverna pratar och diskuterar. För att detta lättast ska ske kan läraren exempelvis använda sig av metoden "hitta skillnaden" som går ut på att eleverna tillsammans ska hitta skillnader mellan olika bilder med små nyansskillnader. Detta leder till att eleverna diskuterar, pratar och slutligen utvecklar språket. Några andra viktiga punkter att tänka på är att det ska vara på en lämplig nivå av utmaning, det ska finnas ett klart slut och resultat och det ska vara anpassat till Läroplanen. Det är också viktigt att alla gruppmedlemmar involveras och eleverna ges tillräckligt med tid. (Gibbons, 2015, s. 49–60.)

Kontextstöd betyder att man kopplar samman stoffet med ett sammanhang som är bekant för eleverna, det kan vara vardagliga sammanhang som eleverna är vana vid och kan associera till. För att jobba med kontextstöd kan man även använda sig av olika begreppskartor eller andra scheman. Vid fokus på kontextstöd kan eleverna även själva få utforma frågor utgående från sina förkunskaper. Att jobba med kontext är viktigt eftersom språkligt lärande bäst sker när det är förknippat med betydelse. (Sahlström et al., 2013, s. 176–177.) Ett lämpligt arbetssätt för inläring av språk är att förknippa termer till ett bekant språk före de kopplas till undervisningsspråket. Bäst är det om man introducerar ämnen på elevernas modersmål före man övergår till att använda målspråket svenska. (Gibbons, 2015, s. 25.) Elevernas egna modersmål används då som en resurs genom att koppla undervisningen till elevers erfarenheter och värdera elevers personliga, kulturella och intellektuella identiteter (Cummins, 2017, s. 16–19).

2.4 Språklig identitet

En individs identitet skapas genom spegling av andra och i olika kulturella situationer (Lahdenperä, 2015, s. 26). En situation som formar individers identitet är undervisningen, och därför är det viktigt att skolan alltid ska ha ett öppet och medvetet språkklimat. Läraren bör vara intresserad av och öppen för elevers språkliga identitet och styrka dem som individer. Målet är ett öppet flerstämmigt klassrum där elevernas kulturella erfarenheter, och framför allt språk, är en del av undervisningen. Fastän undervisningsspråket i Finlands skolor är svenska eller finska, har elever med annan språklig bakgrund eller annat modersmål rätt att behålla sina egna språkliga identiteter. (Sahlström et al., 2013, s. 157–158.)

Att eleverna känner att deras identitet och värderingar bekräftas leder till att de satsar mera på skolan och att de lyckas bättre. För att generellt främja bekräftelsen är goda relationer i skolan viktiga. Speciellt viktigt är det med goda mänskliga relationer för elever med olika språkvariationer och olika kulturer. Dessa goda relationer bör vara mellan elev och lärare och förstås även mellan elever. (Cummins, 2017, s. 17.) Utvecklingen av ens identitet är en process som påverkas av allt samspel mellan elever och pedagoger. Denna process är oproblematiserad när båda parterna har samma bakgrund, språk och kultur men annars kan den vara utmanande. När skillnaderna mellan parterna är stora bör lärarna anstränga sig för att bekräfta elevernas erfarenheter och identiteter. Speciellt viktigt är det att elevernas olikheter inte nedvärderas. (Cummins, 2017, s. 170.)

Identitet är ett mångsidigt begrepp som kan betraktas från många olika perspektiv. I avhandlingen är det den del av identitetsuppfattningen som har med språket att göra som är av intresse. Identiteten är “en bro mellan kultur och kommunikation” (Martin & Nakayama, 2000, s. 111, fritt översatt från engelska). En individs modersmål är starkt associerat med hens identitet. Genom modersmålet visar man varifrån man kommer och var man har sina rötter. (Einarsson, 2009, s. 39.) En individs modersmål är heller inte något som överges i första hand, utan för att det ska ske behövs vanligtvis väldigt starka skäl. Identiteten byggs upp bland annat av en individs egna uppfattningar om sig själv och av grupper hen tillhör. Dessa faktorer hjälper till att göra identiteten unik, men inom individen finns oftast också ett visst behov av att på

något plan vara lik andra. Det är här som språket kommer in. Tack vare språket kan individen känna av tillhörighet till en kulturell eller etnisk grupp. (Backlund-Smulter, 2005.) Att elever lär sig ett nytt språk ska inte påverka deras språkliga eller kulturella identitet negativt (Gibbons, 2015, s. 29).

Ett sätt att uttrycka ens identitet är alltså genom språket och upplevda tillhörande språkgemenskaper (Martin & Nakayama, 2000, s. 142). Bland de som talar samma språk finns en gemenskap. Detta gäller både mellan individer och i större gruppsammanhang. Språket är levande och anpassas enligt gruppen man tillhör eller en grupp man vill tillhöra. (Backlund-Smulter, 2005.) Begreppet språkgemenskap lyfts upp av vissa språkforskare. Dessa gemenskaper kan vara stora eller begränsade. Einarsson (2009, s. 35) tar exempelvis upp hur alla människor på jorden på ett sätt hör till en större språkgemenskap i och med vår språkförmåga. De begränsade språkgemenskaperna kan vara inom en viss familj, inom en åldersram, eller inom geografiska områden såsom stadsdel, stad, eller land (Einarsson, 2009, s. 35).

2.5 Språkstöd

I mångkulturella klassrum krävs det hög nivå av stöd, speciellt av språkstöd (Gibbons, 2015, s. 21). Elever med annat modersmål bör utveckla skolspråket och även kunskapen inom olika ämnen samtidigt. Det är viktigt att komma ihåg att elever med skolspråket som modersmål får lära sig begrepp och teori på sitt modersmål i bekanta situationer, medan elever med annat modersmål har utmaningen att lära sig samma sak på ett språk som inte är deras modersmål. Det kräver förstås att eleverna får planerat stöd. (Gibbons, 2015, s. 10–11.)

För att jobba språkstödande och inkludera olika språkliga resurser fokuserar man på så väl innehåll, som språk och språkanvändning. Vid fokus på innehåll handlar det bland annat om undervisningsmetoder. För elever med olika språkvariationer eller annat modersmål är det viktigt att undervisningen inte bara innehåller skrift och tal, utan att också olika former av stöd används. Stöd som främjar och framför allt konkretiserar undervisningen är bilder, filmer, modeller och experiment. (Wedin, 2017, s. 30.) Arbetssätt som fungerar konkretiserande är olika lekar, rollspel och dramman, så som att leka affär eller rollspel från medeltiden. Även att göra intervjuer

eller svara på enkäter fungerar konkretiserande. (Göteborgsregionen, u.å.) Andra konkreta stöd är diagram, grafiska modeller och digitala texter som eleverna själva kan påverka (Gibbons, 2015, s. 25). För att förstärka språket och den språkliga kompetensen bör språket uppmärksammas genom att exempelvis diskutera och jämföra olika uttryck, formuleringar och språk (Wedin, 2017, s. 30).

För att jobba språkstödjande bör läraren förutom att koppla undervisningen till vardagliga och bekanta fenomen, bör hen också uttrycka sig på flera olika sätt. Det betyder att hen i praktiken bör förklara en sak flera gånger på olika sätt och med andra ord. När eleverna ska lära sig texter bör läraren först fokusera på bakgrunden, diagram, bilder och underrubriker för att sedan jobba med texten som en helhet. (Gibbons, 2015, s. 25.) Vid fokus på språkanvändningen är det viktigt med det sociala i undervisningen. Eleverna ska spöras till att uttrycka och använda sig av kunskap eftersom diskussion om kunskapen vidgar den ytterligare. (Wedin, 2017, s. 30.)

Språkstöd bör dock inte fokusera alltför mycket på att förklara enskilda ord, utan bör fokusera på att bygga upp en helhet av förståelse. Om eleverna har möjlighet att använda sig av undervisningsspråket som en helhet leder det till att eleverna lär sig bättre och mera. För att eleverna ska lära sig mera helhetligt, bör de känna sig stöttade i undervisningen. (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 20.) Alla elever som är i behov av stöd, även elever som har språkliga svårigheter, har rätt till stöd så fort behovet uppstår (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 76). Vid behov kan även elever med annat modersmål helt eller delvis följa en annan undervisningstakt eller en annan lärokurs (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 91–92).

Det finns många fördelar med att eleverna får lära sig kunskap och diskutera på sitt eget modersmål först om de har en svag svenska. Det finns ett klart samband mellan de som har ett starkt modersmål och de som lär sig bra på det nya undervisningsspråket. För att deras modersmål ska utvecklas har föräldrarna en stor roll och det är på den kunskapen som skolan ska bygga vidare. Genom att de diskuterar, lär sig och berättar på sitt modersmål hemma får eleverna ett starkare sådant, vilket leder till att de lär sig bättre även på undervisningsspråket. (Cummins, 2017, s. 105–107; Gibbons, 2015, s. 29.) Elever som är läs- och skrivkunniga på sitt

eget modersmål har stor fördel när de ska lära sig det nya språket och mest fördelaktigt är det att eleverna även ska fortsätta utveckla sitt modersmål för att uppnå den bäst möjliga flerspråkigheten. Får eleverna möjlighet att använda sitt modersmål kan läraren analysera deras kunskapsnivå, eleverna kan briljera och visa vilken kunskap de besitter utan att kunna det nya språket. (Gibbons, 2015, s. 122–123.)

Att elever utvecklar sitt modersmål har inga negativa följder på undervisningsspråket. Till exempel om en elev lärt sig att det är 12 månader på ett år på sitt modersmål, behöver hen bara lära sig de motsvarande orden på undervisningsspråket eftersom kunskapen redan finns. Eleven förflyttar kunskap och färdigheter från ett språk till ett annat. (Cummins, 2017, s. 105–107.) Enligt Hornberger och Link (refererat i Gibbons, 2015, s. 29) använder flerspråkiga elever alla sina språkliga kunskaper när de skriver texter eller läser. Elever med ett annat modersmål ska om det finns möjlighet ges undervisning i sitt eget modersmål. När eleverna utvecklar sitt eget modersmål, utvecklar de även förståelsen av innehåll och kunskapen i olika läroämnen. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 90–92.)

2.6 Språkvariationers roll i undervisningen

Det är viktigt att elevernas olika bakgrunder, kulturer, religioner och språk inkluderas i klassrummet och att undervisningen ger utrymme för flexibilitet och mångfald (Wedin, 2017, s. 12). Enligt Läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 92) kan olika språk tas in i undervisningen, i den mån det inte försämrar alla elevers möjlighet till kunskap och möjlighet att förstå undervisningen. En mångkulturell skola ska ha en värdegrund där alla respekteras och accepteras (Lorentz, 2009, s. 107).

Elevernas språkvariationer bör beaktas i undervisningen för att stödja varje elevs språkliga identitet. Målet med användningen av språkvariationer i undervisningen är att främja flerspråkighet och lära elever värdesätta den. Genom att värdesätta och respektera olika språk stärks elevernas språkmedvetenhet. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 89–90.) För att forma en skola som har positiva attityder och jobbar för mångfald bör läraren se till att elevernas mångfald bekräftas. Språklig och kulturell mångfald för med sig många intellektuella tillgångar till klassrummet. (Cummins,

2017, s. 108.) Elever, familjer och andra kunniga ska tas in som en resurs i undervisningen när olika språk, kulturer och levnadsvanor behandlas (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 89–90).

Förutom att språkvariationer bör beaktas i undervisningen bör man komma ihåg att dessa elever också behöver utmaningar och utvecklas precis som elever med svenska som modersmål (Gibbons, 2015, s. 21). Det är viktigt att läraren bedömer på vilken nivå eleverna är språkmässigt för att kunna ge lämpliga uppgifter, feedback och informera vårdnadshavare (Gibbons, 2015, s. 126). Läraren bör även uppmuntra eleverna att jobba utanför sin språkliga trygghetszon. I sådana fall finns det dock skäl att vara inte gå så långt att eleverna ger upp, förlorar självförtroende eller tycker det är pinsamt. För att detta inte ska ske kan läraren tänka på att låta eleverna jobba i grupper och miljöer som är bekanta för dem. (Gibbons, 2015, s. 27.) Att jobba i liten grupp kan vara ett bra alternativ för att bli bekant med skolmiljön, språket och för att stärka det egna självförtroendet utan att ha varje klasskamrats krav och ögon på sig (Gibbons, 2015, s. 207).

Den fysiska språkmiljön i skolan definieras som miljön där skriftlig och muntlig text bildar, återger och förändrar språkideologier. Det kan också innebära bilder, inskriptioner och objekt som förekommer i klassrummen eller på andra ställen i skolan. (Szabó, 2015, s. 24). Den fysiska språkmiljön ska finnas tillgänglig för eleverna på olika språk. Målet med det är att eleverna ska bekanta sig med språkvariationer utanför undervisningen och få en språklig, men även kulturell mångfald. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 89.) Miljön ska vara intressant för eleverna och erbjuda texter och litteratur anpassad till dem (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 105). Den fysiska miljön ska väcka intresse för eleverna och det är genom samspel mellan fysiska ting och människor som miljön skapas (Alerby, Bengtsson, Bjurström, Hörnqvist & Kroksmark, 2006, s. 12). Den fysiska miljön kan ge inspiration och möjligheter, men också begränsningar i elevens lärande (Alerby et al., 2006, s. 7). Den fysiska språkmiljön spelar en viktig roll vid språkinläring och utformandet av språkvärderingar (Laihonen & Szabó, 2017, s. 121).

Trots att det anses positivt att vara flerspråkig, finns det även orosmoment i undervisningen. Orosmoment som kan förekomma är att individen blandar språken eller standardspråket med dialekt och inte vet vilket som är vilket. (Wedin & Musk, 2010, s. 12.) När elever som har ett annat modersmål eller är tvåspråkiga byter från språk till språk kallas det att de kodväxlar. Begreppet kodväxla betyder i praktiken att man växlar mellan olika språk, alltså använder den språkkod som situationen eller samtalsparten förutsätter. (Andersson, 2008, s. 54; Wedin & Musk, 2010, s. 12) Kodväxling behöver inte förekomma enbart vara mellan olika språk, utan kan också ske mellan ett språk och en dialekt. (Wedin & Musk, 2010, s. 129). När kodväxlingen sker mellan standardspråket och dialekten kan det också kallas kodglidning. (Andersson, 2008, s. 54). Att kodväxla kan anses vara ett tecken på att man inte behärskar språket ordentligt, men kan också anses som ett bevis på att individen har en språklig behärskning. Kodväxlingen bidrar även till identitetsskapande och samhörighet. (Wedin & Musk, 2010, s. 12.) Elevernas kodväxling är en resurs som är värd att ta tillvara (Sahlström et al., 2013, s. 169). Att ta tillvara kodväxlingen kan kopplas till tidigare nämnda translanguaging, där flerspråkigheten medvetet tas in som en resurs i undervisningen. Att låta elevers flerspråkighet synas i undervisningen leder till ökning i deras engagemang, sant vidgad och fördjupad förståelse för skolspråket. (Svensson, 2015.)

Elever med svagt skolrelaterat språk använder oftast ett okomplicerat vardagligt språk, eftersom det vardagliga språket kopplas till vardagliga sammanhang som är bekanta för eleverna (Sahlström et al., 2013, s. 173–174). Det är även därför elever med annat modersmål lär sig det vardagliga språket före kunskapsspråket (Cummins, 2017, s. 53). Enligt Gibbons (2015, s. 208) kan det ta mellan 5–7 år för elever med annat modersmål att uppnå ett självständigt akademiskt språk. Detta beror på bland annat elevernas ålder, nivå av eget modersmål, klass och undervisningen (Gibbons, 2015, s. 208).

Det skolrelaterade språket värderas högre än det vardagliga språket i undervisningen (Wedin & Musk, 2010, s. 150). Undervisningen strävar efter att jobba utgående från vardagligt språk till akademisk skrift, alltså skolspråk (Gibbons, 2015, s. 94). För en

elev med svagt skolrelaterat språk bör läraren ge verktyg som utvecklar elevens förmåga att läsa krävande texter och formulera sig skriftligt angående skolrelaterade ämnen och terminologi (Sahlström et al., 2013, s. 173–174). Vid läsning av texter finns det tre viktiga principer för att lyckas; arbete med texten före de läser den, arbete under tiden de läser texten och arbete efter de läst den (Gibbons, 2015, s. 135). Att eleven är tvungen att använda det skolrelaterade språket varje dag, under hela skoldagen och inte bara under lektionerna är ett verktyg för att utveckla språket (Sahlström et al., 2013, s. 173–174).

2.6.1 Korrigering av språkvariationer

Bortsett från svenska som är undervisningsspråket i finlandssvenska skolor finns många olika språkvariationer i klassrummet (Sahlström et al., 2013, s. 9). Som lärare finns det olika metoder för hur man bemöter dessa språkvariationer i undervisningen. En metod läraren kan använda sig av när en elev använder ett ord på ett annat språk eller dialekt är inbäddad korrigering. Inbäddad korrigering betyder att läraren svarar eleven och bäddar in det svenska motsvarande ordet i responsen. Genom att smidigt använda det motsvarande ordet i responsen får eleven höra och kan lära sig ordet. I fortsatt diskussion har eleven då möjlighet att använda sig av den svenska benämningen, fastän eleven själv inte reagerat på korrigeringen. Elevens språkliga identitet bekräftas i denna metod eftersom läraren inte hakar upp sig på att eleven använt ett alternativt språk eller avbryter. (Sahlström et al., 2013, s. 165–166.) Eleverna bör även ges förutsättningar att våga använda skolspråket och detta kan ske genom att läraren inte alltid betonar språkfel som förekommer (Pörn & Törni, 2010, s. 8).

Direkt korrigering är en annan metod läraren kan använda sig av i undervisningen. Direkt korrigering betyder att läraren ger den svenska benämningen åt eleven genom direkt respons. Denna metod avbryter dock dialogen och gör korrigeringen tydligare, eftersom eleven blir uppmärksam på att hen använt ett annat språk eller annan dialekt. (Sahlström et al., 2013, s. 166–167.) En tredje metod läraren kan använda sig av är att använda en situation där eleven använder ett ord på ett annat språk eller på dialekt som en ingång till diskussion. Att diskutera ordet i förhållande till det

motsvarande standardsvenska ordet ger alla elever en bred förståelse av ordet. Man kan även diskutera ord på språk som läraren inte behärskar med hjälp av elevernas kunskaper, för att allas språkliga identitet och medvetenhet skall utvecklas. (Sahlström et al., 2013, s. 167.)

Läraren kan även påpeka att eleven inte använder undervisningsspråket utan ett annat språk eller en dialekt. Denna metod kan läraren använda sig av i situationer där det krävs av eleverna att använda sig av skolspråket. Ingen av dessa metoder är mer rätt än någon annan utan beroende på situationen bör man använda den metod som är mest lämpad. Vad som fungerar bäst är även olika från person till person, eftersom alla har olika inlärningsstilar. (Sahlström et al., 2013, s. 168.) Det kan även vara en resurs för eleverna att få använda språkvariationer i undervisningen för att våga och kunna uttrycka sig bättre. Kommer eleven inte på det rätta ordet på skolspråket kan hen använda sig av motsvarande ord på ett annat språk eller dialekt, fast det förutsätter förstås att läraren förstår språket eller av sammanhanget kan lista ut vad eleven menar. (Sahlström et al., 2013, s. 121.)

2.6.2 Lärarens roll i ett mångkulturellt klassrum

Nyinflyttade elever kan komma med ett tungt bagage fyllt av trauma och dåliga minnen. Det leder till att läraren har en stor roll att finnas till som stöttepelare för eleven, men även för hela familjer, när de ska anpassa sig till det nya samhället. Att vara stöttepelare har en central roll i undervisningen. För att kunna stötta eleverna bör läraren satsa på positiva mänskliga relationer, vilket leder till att eleverna även satsar mera på skolarbetet. (Cummins, 2017, s. 16–19.) När läraren stöttar elevernas interaktion i undervisningen bör hen främja deras förståelse, formuleringar och resonemang (Lahdenperä & Sundgren, 2017, s. 204). Lärande sker vid samarbete mellan lärare och elever (Gibbons, 2015, s. 21).

Läraren bör även styra eleverna och styrningen syns vid planeringen av lektioner, genom vilket stoff som behandlas och i tidsplaneringen. Att stötta och styra eleverna går hand i hand och är beroende av varandra för att få en god och balanserad undervisning. (Lahdenperä & Sundgren, 2017, s. 204.) Den traditionella undervisningsformen där läraren undervisar hela klassen från katedern stöder inte

elever i ett mångkulturellt klassrum, eftersom det i dessa situationer är de eleverna med starkt språk som tar över och de svaga hamnar i bakgrunden. Vid lärarledd undervisning bör alltså läraren även se de elever med svagt språk och stöda dem till att vara en del av undervisningssituationen. (Gibbons, 2015, s. 34–36.) För att få med alla elever i den lärarledda undervisningen ska läraren tänka på att lyssna på vad eleverna svarar, sakta ner dialogen, prata långsamt och varierat, ge eleverna tid att svara, låta eleverna förklara och acceptera att eleverna inte svarar exakt som läraren tänkt sig (Gibbons, 2015, s. 40–42). Använder läraren sig av dessa tips vid lärarledda situationer leder det till att eleverna utvecklar språket och kunskapen inom undervisningsämnet parallellt (Gibbons, 2015, s. 47).

Egenskaper som en lärare i ett mångkulturellt klassrum bör ha delas in i tre områden: kognitiva aspekter, känslomässig förmåga och pedagogisk kompetens. Kognitiva aspekter behandlar medvetenheten om de kulturella skillnaderna mellan eleverna. Känslomässiga förmågan handlar främst om egna attityder och förmågor. Läraren bör vara positiv till nya kulturer, och kunna behandla alla med respekt och empati. Den pedagogiska kompetensen behandlar slutligen handlingar och interaktioner. Läraren ska kunna utveckla och förbättra kvaliteten av den mångkulturella undervisningen genom aktiviteter med eleverna. (Lahdenperä & Sundgren, 2017, s. 185–186.) För att läraren bäst ska kunna jobba med elever i ett mångkulturellt klassrum krävs det att hen är påläst på de uppgifter hen ger eleverna. Ger läraren texter till eleverna måste läraren själv veta vad texten handlar om för att kunna svara på frågor och styra eleverna. Speciellt viktigt är det för elever med svag svenska och läsförståelse. (Gibbons, 2015, s. 146.)

3 Metod och genomförande

I detta kapitel beskrivs valet av forskningsansats, datainsamlingsmetod, informanter och hur datamaterialet har analyserats. Även tillförlitlighet, trovärdighet och etik diskuteras.

3.1 Val av metod och forskningsansats

Före forskaren påbörjar forskningsprocessen bör hen fundera kring ifall forskningen genomförs som en kvalitativ eller kvantitativ forskning, eller möjligtvis en kombination av dessa. Forskaren väljer metod främst utgående från forskningens syfte. Andra faktorer som påverkar forskarens val av metod är forskarens egna förutsättningar och resurser. Det här kan exempelvis innefatta att forskaren vill använda sig av den metod som hen känner till bäst, och att en del metoder kräver mera tid och ekonomiska resurser än andra. (Larsen, 2018, s. 33.)

Kvalitativ och kvantitativ ansats är de två tankesätten som förekommer inom samhällsforskning, och de är väldigt olika i sina perspektiv samt i fråga om typen av data som respektive forskningsstrategi analyserar och vilka typer av frågor de söker svar på. Inom kvantitativ forskning är man intresserad av att undersöka mängd, frekvens och sådant som är mätbart. (Patel & Davidson, 2019, s. 50.) Frågeställningar inom den kvalitativa forskningen handlar mera om upplevelser och erfarenheter av personer (Henricson & Billhult, 2017, s. 111). Inom den kvalitativa forskningen är det vanligare att analysera data i form av text, ord och/eller bilder. Det förekommer också inom den kvantitativa forskningen, men omvandlas då till siffror för att analysera medelvärden, tendenser och avvikelser. (Denscombe, 2018, s. 23; Tjora, 2012, s. 16.)

Kvalitativ forskning kännetecknas av att antalet informanter vanligtvis begränsas till ett fåtal, medan kvantitativ forskning samlar in information av en stor mängd informanter (Larsen, 2018, s. 31). Det här gör att kvalitativa forskningsresultat inte går att generalisera i samma grad som kvantitativa. Det innebär också att kvalitativ forskning präglas av att den går mera på djupet inom ämnet som forskas kring jämfört med den kvantitativa. Ytterligare skillnader är exempelvis i vilket skede av

forskningen som analysen av data äger rum. I kvantitativ forskning är det viktigt att analysen av data sker först då allt material har samlats in, medan analysen i kvalitativ forskning ofta ses som en längre process och som kan äga rum under hela forskningsprocessen. I en kvalitativ undersökning är det också vanligt att exakta forskningsfrågor inte kan formuleras i början av forskningsprocessen, utan snarare växer de fram i takt med datainsamlingen och analysen. (Denscombe, 2018, s. 23–26.)

Eftersom syftet med vår avhandling är att undersöka lärares upplevelser kring språkvariationer var det naturligt att utföra studien genom ett kvalitativt förhållningssätt. Vår forskningsansats är fenomenografisk. Fenomenografi är en forskningsansats som lämpar sig när målet är att undersöka, analysera och beskriva enskilda människors tankar om ett fenomen. (Fejes & Thornberg, 2015, s. 162; Johansson, 2009, s. 52.) Det finns skäl att klargöra skillnaden på en situation och ett fenomen (Larsson & Holmström, 2017, s. 341). Enligt Marton och Booth (refererad i Larsson & Holmström, 2017, s. 341) skiljer sig fenomenet från en situation genom dess höga abstraktionsnivå, och fenomenet kopplas nödvändigtvis inte heller till tid och rum på samma sätt som en situation.

Inom fenomenografin vill man undersöka likheter och skillnader mellan människors sätt att uppfatta fenomen i omvärlden (Fejes & Thornberg, 2015, s. 162; Johansson, 2009, s. 52). Målet enligt Uljens, Marton och Booth (refererad i Johansson, 2009, s. 47–48, 50), med en fenomenografisk undersökning är att beskriva nya aspekter av ett fenomen utgående från individuella uppfattningar. Forskarens uppgift är att samla in individuella uppfattningar och sedan konstruera uppfattningskategorier genom att urskilja relevant information. Forskaren bör ha en utvecklad förmåga att organisera och tolka materialet. (Johansson, 2009, s. 48.) Vid fenomenografisk forskning är datainsamlingsmetoden vanligen halvstrukturerade intervjuer, eftersom forskaren strävar efter rika svar. När man utgår från fenomenografi som ansats finns det flera olika metoder att analysera sitt material på. Vid analyseringen bekantar man sig först med sitt material för att sedan kunna jämföra, gruppera och kategorisera resultatet. (Fejes & Thornberg, 2015, s. 166–170.)

3.2 Intervju och think aloud-protokoll som datainsamlingsmetod

Genom intervjun vill den som utför studien få en inblick i erfarenheterna och uppfattningarna hos personerna som intervjuas. Den kvalitativa intervjun handlar också om att försöka se världen från informanternas perspektiv. (Tjora, 2012, s. 82; Larsen, 2018, s. 137.) Intervjun är bland de vanligaste forskningsmetoderna inom kvalitativ forskning, bland annat på grund av dess flexibilitet (Bryman, 2018, s. 561). Genom kvalitativa intervjuer vill forskaren i allmänhet få djupa och detaljerade svar, till skillnad från de kvantitativa som i första hand strävar efter kortare svar som snabbare går att kategorisera (Bryman, 2018, s. 562).

Intervjuernas utformning varierar och således grupperas intervjuerna vanligtvis i strukturerade-, semistrukturerade- och ostrukturerade intervjuer. Dessa grupperingar bestämmer hur mycket flexibilitet som tillåts vid intervjutillfället. Strukturerade intervjuer är de minst flexibla, i och med att såväl frågorna som svarsalternativen i hög grad kontrolleras av forskaren. I den semistrukturerade intervjun har forskaren också en lista med frågor som hen vill ha svar på, men här tillåts informanten att vidare utveckla sin tankegång för forskaren. I den här typen av intervju bör forskaren också vara beredd på att ordningsföljden på frågorna eller diskussionsämnena kan och får ändras. Typiskt för en semistrukturerad intervju är också att forskaren kan ställa följdfrågor vid behov, exempelvis för att säkerställa att hen har förstått informanten rätt. (Larsen, 2018, s. 139.)

Ostrukturerade intervjuer ger informanten mest flexibilitet. I dessa intervjuer ger forskaren endast ett tema för att sätta igång intervjun, varefter informanten fritt får framföra sina tankar och åsikter inför forskaren. (Denscombe, 2018, s. 269.) Intervjutillfället bör gynna både forskaren och respondenten. Trots att respondenten är bekant med ämnet i fråga kan följdfrågor leda till ny kunskap genom att hen stimuleras tänka i nya banor. Forskaren bör vara insatt och ha kunskap om fenomenet, men även om forskningsprocessen, för att ställa väsentliga följdfrågor som leder till både djupt material och ökad kunskap hos respondenten. (Johansson, 2009, s. 54–55.)

I den ostrukturerade intervjun får samtalet alltså följa den riktning som informanten lägger grund för. Den här typen av intervjuer är mest ändamålsenlig i situationer där forskaren endast har svaga förhandskunskaper om temat för intervjun. Ostrukturerade intervjuer kan också vara mest passande då intervjun kretsar kring känsliga ämnen. (Justesen & Mik-Meyer, 2011, s. 46.) Vid fenomenografisk forskningsansats är halvstrukturerade intervjuer vanligt. Den sortens intervju ger rika och breda svar, vilket är viktigt vid en fenomenografisk undersökning. (Fejes & Thornberg, 2015, s. 166.) Enligt Geertz (refererat i Larsson, 2005, s. 11) förlorar undersökningen innebörd om svaren inte är rika och breda. Vid våra intervjuer användes därför semistrukturerad intervju. Intresset riktas mot lärarens upplevelser och det bedömdes som viktigt att vid behov kunna ställa följdfrågor. I och med att intervjuerna till sin struktur är semistrukturerade tillåts svaren vara varierande och personliga. (Larsson, 2005, s. 11.)

Då man ska genomföra en kvalitativ studie med intervju som datainsamlingsmetod är det viktigt att förbereda sig väl. Redan då man formulerar forskningsfrågorna finns det skäl att inte vara för specifik, eftersom detta kan hindra andra alternativa tankesätt och perspektiv att utvecklas under processens lopp. (Bryman, 2018, s. 565.) För att få innehållsrika intervjusvar ställs korta och enkla frågor (Trost, 2010, s. 25). Vid planeringen av intervjufrågor är det bland annat viktigt att tänka på vad som egentligen är oklart och vad man vill veta mera om (Bryman, 2018, s. 565).

Den kvalitativa, semistrukturerade intervjun kan kännas igen på sin uppbyggnad: ofta börjar man med så kallade uppvärmningsfrågor, där informanten inte behöver tänka så mycket och samtidigt får en trygghet i sin roll. Därefter kommer reflektionsfrågorna, som kräver lite mera tankeverksamhet och som utgör själva kärnan i intervjun. Med hjälp av reflektionsfrågorna får forskaren svar på det mest väsentliga hen är intresserad av. Avslutningsvis brukar det förekomma avrundningsfrågor som skapar en god stämning mellan informanten och forskaren. (Tjora, 2012, s. 86–87.) Vid intervjutillfällena beaktades uppbyggnaden av den semistrukturerade intervjun, och intervjuerna utgick från en intervjumanual (bilaga 1).

Användningen av think aloud protokoll, TAP, ger rikt verbalt material och är fördelaktigt att använda vid undersökning av tankar och åsikter (Fonteyn, Kuipers &

Grobe, 1993, s. 430). Speciellt effektiv är denna metod när man undersöker språk som fenomen (Charters, 2003, s. 68). Genom att använda TAP får forskaren information och kan identifiera hur och vad informanten tänker under lösningen av en uppgift. TAP görs genom att informanten får en uppgift att lösa och samtidigt förklarar hur och vad hen tänker. (Fonteyn, Kuipers & Grobe, 1993, s. 430.) Enligt Charters (2003, s. 78) bör man inleda TAP med att undersöka informanternas bakgrund och vägleda dem bara när de inte vet vad de ska säga, i slutet av undersökningen får informanterna möjlighet att utvärdera metoden och protokollet. TAP är mest effektivt när informanterna är få till antalet (Charters, 2003, s. 77). Processen spelades in och transkriberades efteråt. Transkriberingen bör ske av forskaren, eftersom hen är bekant med terminologi och ämnet och små ord såsom "hmm" eller "ah" kan lämnas bort från transkriberingen (Fonteyn, Kuipers & Grobe, 1993, s. 435). TAP-materialet lämpade sig väl för vårt syfte, eftersom lärarna pratade om sina uppfattningar kring språkmiljön och språkvariationer.

3.4 Urval och avgränsningar i förhållande till syftet

Kvalitativa studier kännetecknas ofta av att informanterna är färre till antalet jämfört med kvantitativa studier. Det sätts större vikt på att hitta några informanter med sådana erfarenheter att de detaljerat kan beskriva fenomenet i fråga, än att ha en mängd informanter med begränsade erfarenheter. (Henricson & Billhult, 2017, s. 115.) Inom kvalitativ forskning är det forskningsfrågorna som styr urvalet. Genom att återkomma till forskningsfrågorna vet forskaren åtminstone i någon grad vilka slags informanter hen är intresserad av. (Bryman, 2018, s. 495.) Urvalsprocessen i forskningen kan kategoriseras i representativa och explorativa urval. Det förstnämnda kännetecknas av att forskningen i stora drag kan generaliseras för hela befolkningen, och förekommer mera i kvantitativa undersökningar. Explorativa urval å andra sidan används i större utsträckning i kvalitativa undersökningar, och genom dessa urval kan resultaten omöjligt framställas som hela populationens tankesätt eftersom de tankar som kommer fram ofta är unika för individen. (Denscombe, 2018, s. 57.)

Vidare finns det olika tillvägagångssätt när det gäller urvalet. Urvalet kan vara sannolikhetsurval, som kan ses som ett slumpmässigt urval, eller icke-

sannolikhetsurval, där forskaren får påverka hur urvalet görs. (Denscombe, 2018, s. 59; Larsen, 2018, s. 124.) Inom kvalitativa undersökningar är icke-sannolikhetsurval de vanligaste, eftersom den kvalitativa forskaren ofta är intresserad av ett visst fenomen och skulle därför antagligen inte få rikast möjliga svar på detta genom ett slumpmässigt urval. Det finns olika former av icke-sannolikhetsurval. Några exempel på dessa är: godtyckligt urval, där forskaren själv väljer ut informanter enligt vissa kriterier; urval genom självselektion, där informanterna själva kan anmäla sig villiga att delta i forskningen samt kvoturval, där informanterna väljs utgående från att ett visst antal med vissa egenskaper ska delta i undersökningen. (Larsen, 2018, s. 125.)

Skolorna valdes utgående från den som kunde tänkas bidra med mycket information, eftersom valda skolorna har språkvariationer. Att välja en skola som har mycket information är ett strategiskt val (Tjora & Torhell, 2012, s. 114). Respondenterna valdes inte strategiskt i skolorna, utan de som ville ställa upp valdes.

Syftet med vår avhandling är att undersöka hurdan språkmiljö lärare upplever i skolan och deras förhållningssätt till språkvariationer i undervisningen. Våra forskningsfrågor lyder:

Hurdan språkmiljö uppfattar läraren finns i skolan?

Hur ser lärare på språkvariationer i undervisningen?

Hur förekommer språkvariationer i undervisningen?

Med forskningsfrågorna som grund valde vi att göra ett explorativt urval, och mera specifikt en kombination av godtyckligt urval och urval genom självselektion. Ett slumpmässigt sannolikhetsurval skulle inte ha gett de svar vi var ute efter.

3.5 Undersökningens genomförande

Intervjuerna till avhandlingen var färdigt insamlat material som en av avhandlingens skribenter, Anna Åstrand, samlat in till sin kandidatavhandling 2019. Intervjuerna ägde rum i en skola med svenska som skolspråk, i vilken tre lärare intervjuades. Först kontaktades rektorn via e-post och sedan skedde kontakten med lärarna också via e-

post. Vi kom överens om passliga tidpunkter för fysiska intervjuer. Intervjuerna skedde individuellt i lärarnas klassrum. Intervjuerna bandades in på telefon, eftersom det ger möjlighet att få med all information och autentiska citat (Eliasson, 2013, s. 25). Efter att materialet bandats in transkriberades intervjuerna.

TAP materialet samlades in 2019 av forskare vid Åbo Akademi. Materialet insamlades inom ett forskningsprojekt med inriktning på institutionella språkkonstellationer (Dominant Language Constellations 2015-, Institutional Dominant Language Constellations 2018-, DLCs) och består av material från sex lärare i två olika skolor. I en av skolorna är skolspråket finska och i den andra svenska, och från vardera skolan deltog tre informanter. Dessa protokoll fylldes i individuellt av respondenterna under uppsyn av forskaren i de två skolorna där materialet samlades in. I denna undersökning var uppgiften att fundera kring både sin språkanvändning som privatperson och i yrkesrollen, samt språkanvändning och olika språks förekomst i den egna skolmiljön. Forskaren fanns med i rummet för att kunna svara på eventuella frågor och i viss mån vägleda läraren. Materialet bandades in och transkriberades. Vi har tagit del av det transkriberade materialet, kommentarer av forskaren och konstellationskartan (bilaga 2).

3.6 Databearbetning och analys

I föreliggande avhandling har det gjorts en kvalitativ, fenomenografisk analys av det transkriberade materialet. Enligt Boeije (2010) bör man först identifiera det grundläggande i undersökningen i relation till temat och syfte. För att identifiera detta bör forskaren bekanta sig med materialet och således även skapa sig ett intryck av helheten (Boeije, 2010). Vid fenomenografisk forskning påbörjas vanligen analysen med att forskaren bekantar sig med materialet för att sedan hitta betydelsefull och relevant information (Fejes & Thornberg, 2015, s. 167–168). Vi gick därför först genom vårt material före vi började analysera och arrangerade informationen enligt våra forskningsfrågor. Nästa steg i den fenomenografiska analysen är att hitta likheter och olikheter i respondenternas svar.

Analysen vid kvalitativ forskning är en process, i vilken materialet organiseras, arrangeras och struktureras för att hitta olika mönster. En utmaning är att skilja på vad som är relevant och inte i relation till forskningsfrågorna. Vid analys av kvalitativa data finns det flera olika metoder att använda sig av och vi valde att använda oss av kategorisering. (Fejes & Thornberg, 2015, s. 35–37.) Efter att materialet grupperats delade vi in materialet i kategorier som sedan namngavs. Kategorisering betyder att man utgår från det insamlade materialet och hittar likheter och skillnader. Genom strukturering av dessa likheter och skillnader skapas kategorier. (Fejes & Thornberg, 2015, s. 37; Patel & Davidson, 2019, s. 38.) Kategorierna ska vara rika på information och ta upp det centrala, men även framhäva nyanser och vad som är unikt i materialet (Larsson, 2005, s. 11).

Vi valde att skapa kategorier utgående från varje forskningsfråga. Vi utformade tre kategorier till första forskningsfrågan, två kategorier till andra forskningsfrågan och fem till tredje forskningsfrågan. Namnen på kategorierna är i fenomenografisk forskning korta och beskrivande för att fånga läsaren (Fejes & Thornberg, 2015, s. 170).

Vid analysering av material med fenomenografisk forskningsansats är det vanligt att forskare samarbetar. Enligt Wahlström (refererat i Fejes & Thornberg, 2015, s. 171) kan forskare samarbeta vid kategoriseringen när de analyserar samma material. Denna metod som beskrivs kallas förhandlad samstämmighet, och passade oss eftersom vi är två skribenter. Förhandlad samstämmighet går ut på att forskarna individuellt tar fram ett kategorisystem och sedan jämför och strukturerar upp ett gemensamt kategorisystem utgående från de individuella. (Fejes & Thornberg, 2015, s. 171.) Vi tillämpade detta genom att först göra upp kategorier vi ansåg lämpliga individuellt och sedan strukturerade vi tillsammans upp vårt kategorisystem. Detta gav analysen en stabil och trovärdig form (Johansson, 2009, s. 48). Johansson (2009, s. 49) poängterar att det kan vara svårt för forskaren att veta när kategoriseringen är stabil nog och färdigbearbetad. Att vi är två forskare ger oss möjligheten att tillsammans konstruera en stabil och klar kategorisering.

3.7 Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter

Tillförlitlighet handlar om till hur stor grad slumpen påverkar avhandlingens resultat (Johansson, 2005, s. 314). För att en kvalitativ undersökning ska vara tillförlitlig krävs det att forskaren håller sig neutral och inte påverkar resultatet. Forskaren får alltså inte återspeglas i resultatet. (Denscombe, 2016, s. 411.) Vid insamling av materialet till föreliggande avhandling försökte forskarna att inte påverka informanterna och vara neutrala till deras förhållningssätt. Materialet var klart transkriberat, vilket ledde till att vi analyserade materialet neutralt och utan att påverka det enligt eget förhållningssätt. Tillförlitligheten ökar när man jobbar tillsammans och granskar varandras texter. Användningen av förhandlad samstämmighet vid analysen av materialet ökade således tillförlitligheten. (Fejes & Thornberg, 2015, s. 171.) I och med att vårt material är färdiga transkript gör det att vi inte influeras av aspekter såsom informanternas utseende, sätt att tala eller omgivningen för datainsamlingen. Det leder till en starkt objektivitet och gör materialet mer jämlikt.

Trovärdighet handlar om att undersökningen ska stämma överens med vad den ska undersöka och blir trovärdig först när undersökningen gynnar någon och kan användas i samhället. Trovärdigheten kan delas upp i tre olika områden, hantverkarskicklighet, kommunikativ validitet och pragmatisk validitet. Hantverkarskickligheten handlar om hur skicklig skribenten är att skriva texter och välja rätt metoder. Kommunikativ validitet handlar om att undersökningen ska vara relevant till problemställningen. Pragmatiska validiteten handlar slutligen om att man kan tillämpa resultaten. (Johansson, 2005, s. 314.) Fenomenografiska undersökningar påverkas av valet av problemformulering och metoder (Johansson, 2009, s. 56). Vi har tillsammans bearbetat och noggrant valt syfte, forskningsfrågor och metoder till avhandlingen. I en avhandling med hög trovärdighet kan resultatet användas i praktiken och resultatet är av betydelse i verkligheten (Larsson, 2005, s. 24).

För att en forskning ska vara tillförlitlig och trovärdig krävs det att forskningen dokumenteras och är tillgänglig för att granskas offentligt. Granskningen i sin tur leder till förbättring men även kritik. (Yin, 2011, s. 31.) Eftersom vi är två personer som skriver denna avhandling så granskar vi kritiskt varandras texter, vilket ger med

tillförlitlighet och trovärdighet eftersom misstag och slarv då undviks. Att jobba metodiskt gör även avhandlingen mera trovärdig och tillförlitligt eftersom man också då undviker misstag och slarvigt arbete (Yin, 2011, s. 32).

När det insamlade materialet i en avhandling kommer från människor är det viktigt att tänka på etiken. Speciellt viktigt att tänka etiskt är det när materialet berör känsliga ämnen och sårbara grupper. Det finns fyra forskningsetiska grundpelare som man som forskare bör tänka på. Första etiska principen är att skydda informanterna. Det betyder i praktiken att ingen ska lida skada av att delta i undersökningen. Informanterna ska vara anonyma eller inte beskrivas på ett sådant sätt att man kan lista ut vem personen är. Deltagarna ska inte lida någon fysisk, psykisk eller personlig skada av deltagandet i undersökningen. Det hör också till etiken att deltagarna ska ha nytta av att delta och förstås behandlas rättvist och jämlikt. (Denscombe, 2016, s. 424–429.) Vi följde denna grundprincip eftersom vi i avhandlingen behandlar datamaterialet konfidentiellt och inte beskriver informanterna. Vi har bytt ut deras namn till lärare A, B, C, D, E, F, G, H och I för att stärka anonymiteten. Informanterna led ingen psykisk, personlig eller fysisk skada, och materialet samlades i deras egen trygga skola. Vid både intervjuerna och TAP var forskaren närvarande för att stödja informanterna. En del av materialet i avhandlingen är anonymiserat, eftersom materialet är samlat in av andra forskare. Därför var arbete utgående från transkripten en garanti för konfidentialitet och jämlik behandling.

Den andra grundpelaren inom forskningsetiken är att deltagandet ska vara frivilligt. Informanterna bör delta frivilligt och veta vad det är de deltar i. Det rekommenderas att man skaffar ett skriftligt samtycke från deltagarna, både för att skydda deltagarna och forskaren. (Denscombe, 2016, s. 430–431.) I föreliggande avhandling informerades informanterna om avhandlingens tema och förväntningar. Genom att först kontakta rektorn i skolan fick forskaren samtycke av hen, och sedan av informanterna. Samtliga informanter informerades om syftet med undersökningen och att deltagandet var frivilligt.

Tredje etiska grundpelaren baserar sig på att forskaren ska arbeta öppet och ärligt. I praktiken betyder det att informera om syftet av undersökningen och prata sanning om

deltagarnas roll. Viktigt att vara professionell vid behandling av deltagare och material, och även vara opartiska. (Denscombe, 2016, s. 432.) Principen följdes eftersom informanterna var medvetna om temat av undersökningen, materialet hanterades och analyserades professionellt. Under insamlingarna agerade forskarna opartiskt och även vid bearbetningen lät vi inte våra personliga åsikter synas.

Enligt den fjärde etiska grundpelaren ska avhandlingen följa lagen. För att följa den nationella lagstiftningen bör man tänka på vilket tema man undersöker och vilken metod man använder vid insamling av data. Insamlingsmetoder som strider mot lagen är till exempel intrång i dator. Man bör heller inte dela personlig information med någon tredje utomstående part. (Denscombe, 2016, s. 434–435.) Vårt tema och insamlingsmetoder följer lagen. Vi delar heller inte med oss av informanternas personliga information till någon utomstående. Trots att DLC-materialet var samlat in med ett annat syfte än vår avhandling var syftet närliggande och forskningstillståndet omfattade användning för forskningsändamål, vilket gör att användningen av det materialet i den här undersökningen är etiskt försvarligt.

4 Resultatredovisning

I detta kapitel redovisas resultaten av undersökningen enligt forskningsfrågorna. Forskningsfrågornas resultat är kategoriserade enligt kategorier som identifierats i materialet. Resultatet från respektive forskningsfråga sammanfattas i slutet av kapitlen. Lärarnas namn är fingerade för att säkerställa konfidentialiteten. Det transkriberade materialet hänvisas till som intervjuer, även om metoden både är intervju och TAP.

4.1 Lärarens upplevelser av språkmiljön i skolan

Nedan redovisas forskningsfråga ett enligt tre kategorier: förekommande språk, situationsvarierad språkmiljö och fysiska språkmiljön.

4.1.1 Förekommande språk

Alla informanter nämner att det finns en mängd olika språk i skolorna. Varje lärare som intervjuats har åtminstone några elever som talar andra språk än svenska och/eller finska. Dialekten kommer också upp i flera av informanternas svar. Lärare B tar upp den språkliga mångfalden enligt följande: “vi har mycket språk, jag vet inte ens alla språk som vi har. Vi har jättemycket barn som kommer från andra länder än Finland.” Bland de övriga respondenterna finns det sådana som inte heller vet exakt vilka alla språk som förekommer i skolan, men också de som i högre grad känner till vilka olika språk som talas i skolan, och de räknar också upp dessa. Lärare E nämner att hen har “elever med marati, spanska, swahili, ryska, holländska och franska som hemspråk”, och lärare C påstår:

Bland eleverna har vi sådana som talar kurdiska, farsi, arabiska, och swahili. I skolan förekommer också italienska, spanska, franska, ryska och tyska. Det finns elever som talar estniska.

4.1.2 Situationsvarierad språkmiljö

Enligt några lärare kan språkmiljön i klassrummen och i lärarrummen vara väldigt olika. Lärare C nämner att det ibland pratas engelska i lärarrummet. Lärare G säger att hen undervisar på standardsvenska, “men jag märker att med det samma jag

kommer till lärarrummet byter jag” Lärare A påstår dock det motsatta: “På jobbet är det då i princip mest finska, men också svenska. Med eleverna är det likadant. Ibland svenska, ibland finska.” Samma lärare fortsätter med att prata om det administrativa, och hur allt det går på finska:

Allting går på finska här, all föräldrainformation, all information mellan skolverket och det här alla såna här kartläggningar, ansökningar, rapporter. Administrativa språket, allt sånt är på finska.

Språkmiljön lektionstid skiljer sig också åt från rasterna. Enligt Lärare D hörs det finska och engelska nästan varje rast, och under rasterna umgås också barnen från samma kulturer och som talar samma språk. Lärare F upplever också att en stor del av språken som förekommer i skolan hörs mest under andra tider än lektionstid: “sen hör man spanska, arabiska, holländska... och det är mest på liksom raster och sånt.” Lärare A påpekar också att eleverna mest talar finska ute på skolgården. Lärare I förhåller sig tudelad till att elevernas språkvariationer förekommer på rasterna:

Vi har ju nog som regel att de inte får prata bosniska eller vietnamesiska varken på raster eller i skolan. Men det kan diskuteras, alltså det har blivit mera att de skulle vara bra för dem att öva på sitt eget modersmål också men samtidigt vet man ju inte själv då vad de pratar.

Informanterna berättar också om föräldramöten och lärande samtal och hur språkmiljön kan se ut i sådana situationer. Lärare G säger att “till och med på lärande samtal har jag med vissa föräldrar prata dialekt.” Både lärare A och H upplever att många föräldrar antingen inte alls pratar svenska eller finska, eller föredrar att prata engelska. Lärare A nämner också användningen av tolkar vid föräldramöten, och att hen brukar höra eleverna prata sitt modersmål med föräldrarna vid möten.

4.1.3 Fysiska språkmiljön

Angående den fysiska språkmiljön i skolorna berättar informanterna inte så mycket. Lärare A, D och H nämner dock att skyltar förekommer i skolan på flera språk. Lärare

H berättar att de har skyltar på olika språk, såsom “finska, svenska och alla andra språk som pratas i skolan. [...] men faktiskt inte dialekt, vilket vi nu senare insett vi skulle haft med.” Mindre lappar med begrepp på olika språk förekommer i en av skolorna, lärare D berättar att de använder sig av:

Små begreppsord, så det kan stå tyg och så står det kankaat och fabrics, att de här begreppen sku finnas på tre språk. Säkert sku man kunna göra dem flera språk men att börja med nu på tre språk.

Förutom skyltar med olika språk har lärare H även elevernas olika flaggor uppsatta. En av orsakerna till det är att alla “ska få uppleva att ja, mitt språk är också viktigt och så att föräldrarna om de kommer in här, ser sitt språk och att de är välkomna in hit”. Lärare I berättar även att de gör variationerna synliga genom att “vi har utmärkt här på världskartan varifrån allihopa i vår klass kommer. Kanske man kan dra mera nytta av deras kultur då än språket”.

Sammanfattning

Informanternas betraktelser angående språkmiljön i skolorna består mest av vilka språk eleverna talar, och vilka språk de själva använder med sina kollegor. Alla lärare i undersökningen berättar att det finns många olika språk i skolorna, och varje lärare har åtminstone någon elev med ett annat modersmål än svenska eller finska. Enligt flera lärare finns det skillnader på hur språkmiljön ser ut i klassrumssammanhang och under rasterna. Under lektionstid förekommer språkvariationer ibland, men i mycket högre utsträckning på rasterna. De många språkvariationerna i skolorna gör att det språk som används i kontakten med föräldrar och vid olika former av informationstillfällen, samtal och möten ofta är något annat vid sidan om svenska och/eller finska. Några av lärarna berättar kort om den fysiska språkmiljön i skolan. De beskriver hur det förekommer skyltar, informationslappar och liknande på flera språk. I en av skolorna finns det skyltar på tre språk, i en annan på alla språk som talas i den skolan.

4.2 Lärarens syn på språkvariationer i undervisningen

Nedan redovisas för forskningsfråga två utgående från två kategorier. Kategorierna är lärarens förhållningssätt och orosmoment.

4.2.1 Lärares förhållningssätt

Angående lärarnas syn på språkvariationer i undervisningen framhöll de liknande synpunkter men även olikheter. Samtliga lärare räknar upp språkvariationer som olika modersmål och språk som finns i deras klassrum och i skolan. Förutom att olika språk är språkvariationer framhåller lärare E, G, H och I dialekt som en språkvariation i deras klassrum. "En såndär kulturgrej, en mångspråkighet, dialekten finns ju även med" som lärare G säger och lärare E menar att

För 20 år sedan så sku ja inte ha lagt med dialekten som ett språk där, men nu håller jag med de forskare som säger att dialekten som sådan är ett språk i sig och den ska lyftas fram.

Lärare D berättar också om en förändring i förhållningssättet till språkvariationer:

Tidigare var det mera så att vi krävde att barn sku prata svenska och finska var inte ett acceptabelt umgängesspråk, men idag så har vi många barn som pratar finska under rasterna med varandra.

Alla lärare, förutom lärare B och C, framhäver hur positivt det är med språkvariationer i undervisningen. Lärare B anser att hen "inte har erfarenhet av de där språken" och fördjupar inte sin syn på språk överhuvudtaget. Lärare C berättar främst om sin egen språkanvändning som att hen "tycker om att aktivt studera och använda språk och i min gemenskapskrets finns möjligheten att aktivt använda flera språk" utan att nämna språken i relation till eleverna och undervisningen. Lärare A, D, E, G och H beskriver att det är viktigt att uppmärksamma språken och låta dem synas i klassrummet. Lärare H berättar att:

Det är viktigt eftersom det blir mera naturligt att eleverna inser i klassen att det är ju så här i världen. Det är inte bara exakt samma språk [...] och vi har olika språk omkring oss. [...] Det är trevligt med mångfalden.

Enligt lärare E leder språkvariationer till språkmedvetenhet, och hen framhåller att:

Försöker uppmärksamma barnen på vilka språk det finns här och tala om hur viktigt det är att det finns och hur roligt det är att det finns och så här. Eleverna här blir ju preparerade med alla möjliga språk från hela världen... vilket är jätteroligt.

Lärare H berättar att de i hens skola "har tänkt mera på mångkulturaliteten i [...] och det har även med språket att göra". Lärare A, G och I framhåller också relationen mellan språk och kultur. Enligt lärare I "för det (språkvariationer) med sig olika språk, kulturer och bakgrunder. Man lär sig om andra länder, kulturer, religioner och jag ser det som en positiv sak." Lärare H förknippar även kulturen och språken med acceptans och respekt. Hen anser "en väldigt viktig sak är ju även att man respekterar varandra."

För lärare D och H ligger även fokus på att språkvariationer ska vara naturliga i undervisningen. Lärare D vill att flerspråkigheten ska vara naturlig: "när jag har textilslöjd så kan de (eleverna) prata arabiska med varandra, vilket jag tycker att är bra" och lärare H upplever att

Språklig mångfald är positivt och bra. Det smygs naturligt in, för de har klasskompisar, de känner ju dem, det är inget som är långt borta utan det finns här i klassen.

4.2.2 Orosmoment

De flesta lärare nämner att språkvariationer för med sig utmaningar till klassrummet. Enligt lärare D är "en utmaning hos oss när barn som kommer från länder med föräldrar som inte har skolerfarenhet och så integreras de hos oss... att hur mycket ska de integreras". Medan lärare B anser att erfarenheter påverkar genom att hen "inte har erfarenhet av de där språken" och strävar efter att inte ge uttryck för sin syn på språkvariationer i undervisningen.

Man har en liten, liten såndär, oro för att det inte ska bli... så man känner sig kanske lite sådär utstött att om man pratar svenska och någon då kanske inte riktigt förstår”

menar lärare A. Enligt lärare A är alltså språkvariationer en faktor för oro, att någon ska känna sig utanför eller bli utstött av andra. Lärare D håller med om detta och anser att “språk inte bara inkluderar utan kan också exkludera” och lärare G anser att “det är en balansgång, ibland tänker man att jaha anpassar jag för mycket nu”. Lärare G menar också att balansgången gäller hela mångfalden:

Det kanske börjar finns många som tycker det börjar vara lite jobbigt med alla liksom, att de tycker det börjar bli lite mycket... men det är ju en kulturgrej och inte en språklig grej.

Lärare F framhåller kommunikationen som en utmaning i undervisningen eftersom “det är svårare och svårare att kommunicera” och “hur stöda, det är lite svårt att veta då man inte vet att vad är det här för bokstav ens, vad är det för tecken?... Det är nog en omöjlig uppgift”.

En annan utmaning med språkvariationer som lärarna tar upp är deras egen språkliga förmåga. Trots lärarnas intresse för språk och dialekt påpekar lärare F, H och I att deras egna språkkunskaper är ett problem eftersom de inte själva behärskar elevernas språkvariationer. Lärare F skulle vilja lära sig de språk som eleverna pratar, lärare C är väldigt intresserad av språk överlag och lärare H upplyser om att:

Jag behärskar helt enkelt inte bosniska, kroatiska men lite spanska. Så något ord kan man ju komma med där men, behärskar inte de andra språken, så brukar inte på så vis använda dem [...] Vi försöker ta till oss språken och lära oss ord och uttryck.

När det kommer till dialekt i lärarnas egen språkliga förmåga berättar dock lärare E, G, H och I att de behärskar elevernas dialekter. Lärare G menar att “dialekten är så stark och man kan inte påverka i så stor grad, det är ju förstås också en sån där

kulturgrej.” Samtliga påpekar att de ändå håller sig till standardsvenska i undervisningen trots allt.

En annan syn på utmaning som lärare A framhäver är att:

Läraren hamnar att väldigt mycket och medvetet tänka på, hur man får det att funka. Det är intressant och dom språken sku man vilja ha mycket mer synliga i vardagen. Det är mycket fast i läraren sen att hur läraren får det styrt och uppmuntrat.

Det betyder att läraren har en stor roll när det kommer till språkvariationerna i undervisningen och hur de tar sig uttryck i undervisningen. Lärare D framhåller att lärarens uppgift även är att:

Vet hur man ska förklara begreppen och de här språken. Vi måste bli bättre på de allihopa tror jag, att vad kan vi göra i skolan för att det ska bli en sån här naturlig flerspråkighet och mångspråkighet.

Sammanfattning

Synen på språkvariationer i undervisningen var enligt de flesta lärare positiva, de var även intresserade av språk. Positivt med variationerna är det att de naturligt för med sig olika språk till undervisningen, vilket ger eleverna en inblick i hur det är i samhället och resten av världen. Vilka variationer som finns i klassrummen varierade från lärare till lärare, men samtliga hade variationer i modersmål och språk i sina klassrum. Några lärare tog även upp dialekter som förekommande språkvariationer. Lärarna fokuserade på att uppmärksamma språkvariationerna och låta dem synas, eftersom det är positivt för alla i undervisningen att möta olika språk. Att språken leder till mångkulturalitet i klassrummet framhävde några lärare. Det leder till att man lär sig om olika kulturer, länder och religioner. En lärare tog även upp acceptans och respekt som en viktig synpunkt när det kommer till variationer i språk och kultur. Språkvariationer för även med sig utmaningar i undervisningen ansåg lärarna. Utmaningar de nämnde var integration, utanförskap, kommunikation och behov av stöd. Lärarna ser även sin egen språkliga förmåga och brist på erfarenhet som

utmaningar eftersom de ofta saknar kunskap i elevernas hemspråk. Flera lärare var dock intresserade av att lära sig ord och begrepp på olika språk. De lärare som nämnde dialekter som språkvariationer behärskade nämnda dialekter.

4.3 Hur språkvariationerna förekommer i undervisningen

Nedan redovisas för forskningsfråga tre enligt fem kategorier. Kategorierna som identifierats är: elevcentrerat, korrigering, lärares språkanvändning, arbetssätt med språkvariationer samt språkstöd.

4.3.1 Elevcentrerat

Språkvariationerna förekommer främst i undervisningen när eleverna pratar sinsemellan. Finns det elever med samma modersmål eller dialekt i samma klass berättar samtliga lärare att det förekommer att eleverna sinsemellan använder denna variation. Lärare I berättar dock att “vi har ju nog som regel att de får inte prata bosniska eller vietnamesiska varken på raster eller i skolan, men det kan diskuteras”. Lärare D lyfter fram hur “de hjälper varandra på arabiska och kommunicerar på arabiska”, lärare A framhäver också att:

I en vanlig finsk klass så pratar de ju finska sinsemellan oberoende sen vilket hemspråk de har om inte där råkar vara någon som har samma hemspråk, och nu tänker jag på elever med invandrarbakgrund, så då kan de ibland använda sitt gemensamma språk.

Även lärare E påpekar att “det är inte så att vi använder dem dagligen men de förekommer ibland”.

Vid förekomsten av variationer i undervisningen påpekar lärare G att det är viktigt att “man accepterar det och låter dom säga på sitt modersmål”, vilket lärare H håller med om eftersom hen “tycker innehållet är viktigare än att de använder i det fallet standardsvenskan”. När det kommer till hur dialekter förekommer i undervisningen påpekar lärare E, G, H och I att det även förekommer när eleverna pratar sinsemellan. Lärare I säger att:

Det där är otroligt svårt. De håller så fast i dialekten och fastän man försöker säga att vi ska prata högsvenska och sådär så sitter det nog hårt.

Att användningen av variationer i undervisningen är mera acceptabelt beroende på situation tar lärare A, D, G och H upp. Lärare D och G påpekar att vid praktiska ämnen, i dessa fall slöjd och gymnastik, är det mera acceptabelt att eleverna använder sig av variationer mera fritt. Lärare H anser att undervisningsmetoderna påverkar användningen:

Om de till exempel arbetar i grupper, får de använda dialekter sinsemellan. Men vid presentationer och sådant är jag väldigt noga, då är det standardspråket som ska används.

4.3.2 Korrigering

Lärare A påpekar att hen "påminner dem och kräver att de ska använda svenska i sina till exempel grupparbeten eller pararbeten. [...] för då är det det gemensamma språket."

Flera lärare påpekar att skolspråket är standardsvenska, finska eller engelska i deras skolor. Lärare H säger angående detta att:

Jag vill ju helst att de övar standardsvenskan under lektionerna för att de gärna ska få den att flyta mera naturligt. Att det skulle kännas naturligt för dem att använda den för det tror jag att de kommer behöva. [...] Överlag är det standardsvenska som gäller.

För att påverka elevernas språkanvändning finns det flera korrigeringsmetoder lärarna använder sig av. Lärare B, G, H och I kommenterar språken i undervisningen. Lärare B berättar att:

Har jag hört att de diskuterar på sitt eget språk... då brukar jag säga att vi pratar bara finska eller engelska här, inte sådana språk som de flesta inte förstår.

Lärare I menar att:

Inte korrigerar jag alltid, nej det gör jag inte. Jag säger att “försök säga på standardsvenska” och att de ska säga ordet igen. Det blir ju även så hackigt om man hela tiden ska säga till, fast man borde kanske nog vara mer konsekvent och säga till, jag tror jag förr var mera konsekvent än vad jag är idag.

Lärare G och H använder en liknande korrigeringsmetod som föregående lärare eftersom lärare G tycker att det “är okej ifall någon säger något på bosniska och man inte med detsamma säger “vad heter det på svenska”? utan man på ett vänligt sätt frågar upp att “hur skulle du säga detta på svenska?” och lärare H “inte sådär att jag prompt bryter av när de berättar något på dialekt eller sådär. Så det beror väldigt på.” Lärare I påpekar i föregående citat att hen var mera konsekvent förut, vilket även lärare G menar eftersom hen “har börjat acceptera mera med åren... när man var ny och ung tänkte man att man kör hårt på det att det ska vara högsvenska...”.

4.3.3 Lärarens språkanvändning

Överlag använder lärarna själva bara skolspråken i undervisningen. Lärare D berättar att “jag använder svenska, finska och engelska”, lärare C “använder aktivt finska och ibland engelska”, lärare B “undervisar ungefär 50% på finska och 50% på svenska [...] brukar varje år ha flera engelska grupper som jag undervisar” medan lärare G “kör helt på standardsvenska.”

Lärare H påpekar att:

Jag använder nog standardsvenskan. Behärskar inte de andra språken, så brukar inte på så vid använda, [...] jag kan använda den (dialekten) för att ge exempel och sådär eller för att förtydliga något för eleverna, det kan finnas ord som inte går att översätta så bra från dialektens. Så det kan sällan förekomma.

Även lärare I understöder genom att hen “har en dialekt men använder då inte den när jag undervisar. Men ibland så säger man något på dialekt och då blir de helt förvånade”.

Språkvariationer förekommer även i undervisningen genom att lärarna uppmärksammar och jämför språks motsvarande ord med skolspråket. Lärare E och

G brukar i undervisningen jämföra ord på svenska med motsvarande ordet på elevers olika hemspråk. Lärare G beskriver det som:

Överlag är jag väldigt positiv till olika språk och till att de kanske används parallellt och att man jämför de. Att hur säger man något på svenska och säger man det på ditt eget modersmål och sådär att. [...] vi brukar ofta jämföra och fundera.

medan Lärare E:

Försöker uppmärksamma barnen på vilka språk det finns här och hur viktigt det är. [...] ibland kan man fråga (elev) att det här på engelska som vi har, hur låter det på franska.

4.3.4 Arbetssätt med språkvariationer

Lärare E och H beskriver att de i undervisningen låter eleverna berätta om och använda språkvariationer i undervisningen. Lärare H tar med variationerna och ger eleverna möjlighet att använda dem på olika tillfällen. Hen nämner julfesten som ett exempel, "vi hade så att alla hälsade god jul och sådant på sitt eget språk, så de fick ju engagera sig då", och att de på religionslektionerna kan få berätta om hem och traditioner. Lärare E låter eleverna använda variationerna i olika tillfällen som:

Till exempel i matematiken då och då så får man räkna på sitt eget språk och lära åt de andra, nå räkneramsor och så här. Och hen som har swahili så hen får berätta om språket också i klassen.

Lärare A, C, E, F, H och I berättar alla om att de i undervisningen har jobbat med olika variationer genom olika projekt, såsom temadagar och språkprojekt på olika sätt. Enligt lärare A kombinerar temadagar "olika kulturer inte bara språken utan både kultur och språk", vilket syns i alla lärares beskrivningar av dessa temadagar och projekt. Lärare H och I beskriver temadagar som att de varje dag jobbade med olika länder varifrån eleverna härstammar. Lärare I berättar även att "vi hade bjudit hit folk från olika länder och kulturer." Lärare C menar även att de genom "olika språkprojekt kommer i kontakt med många andra språk i skolan". Lärare E jobbar även med

språkprojekt på det sättet att eleverna får bekanta sig med olika språk och lärare F framhäver att de i undervisningen samarbetar med olika klasser utomlands.

För att underlätta för elever med språkvariationer, främst elever med annat hemspråk eller modersmål, beskriver lärare G, H och I olika arbetssätt. Lärare G menar att hen "jobbar mera individuellt, man kanske ser varje enskild individ mera och anpassar lite mera" för att förbättra undervisningen beroende på förekommande variationer. Lärare G, H och I uppmärksammar olika arbetssätt så som muntliga, skriftliga och grupparbeten som fördelaktiga. Lärare H anser att:

Mycket diskussioner. Det är viktigt att vi använder språket (skolspråket) muntligt. På det viset känns det bra att man, även de elever som har annat språk är sådana elever som vågar uttrycka sig här. [...] Klart har vi skriftliga uppgifter ibland också [...] Men jag tycker ändå det är viktigare att man kan uttrycka sig muntligt, att få till språket på det sättet.

Även lärare H betonar att undervisningsmetoderna är väldigt varierande. Lärare I uppmärksammar lärarens roll vid undervisningsmodeller, att det är viktigt att:

Använda kroppsspråket konstant. Och en annan sak var att man pratade, eller man tänkte ju högt och det var för att berika. För att de skulle få höra så mycket svenska som möjligt. Sen är det ju väldigt mycket att man förklarar, instruerar, upprepar och förklarar på annat sätt.

Lärare H tillägger även att förtydligande av svåra ord är något hen tänker på i undervisningen. Hen fokuserar på att ge eleverna verktyg för att klara av läxor, eftersom det kan finnas elever med föräldrar som inte kan skolspråket:

Jag tror det behövs för dessa elever när de ska läsa sina läxor och klara av det för det är inte säkert att de har föräldrar som kan hjälpa dem där hemma. Föräldrarna kanske kan ännu sämre språket, eller inte alls kan. Det är viktigt att man ger dem redskap att göra läxorna hemma, och förstås stödundervisning att komma på.

4.3.5 Språkstöd

Att det i klassrummen finns språkvariationer syns även i lärarnas undervisning genom svenska 2 undervisning, hemspråksundervisning och språklubbar. Svenska 2 undervisning berättar lärare H och I om. Lärare H beskriver att “vi har även svenska 2 undervisning i svenskan. Då kommer en till lärare med, en resurs, som är tänkt för de med ett annat modersmål”. Fördelarna med svenska 2 undervisningen är enligt lärare H, vilket stämmer även enligt lärare I, att:

Läraren har då mera tid för dem och de kan få jobba i ett annat tempo än vi andra. Men annars jobbar vi oftast med samma stoff. [...] eleverna verkar också tycka det är bra att gå ut och jobba i lite mindre grupp.

Hemspråksundervisning finns i undervisningen för lärare A och D, som berättar att den finns i skolan på några språk. Lärare I beskriver också att hen tycker hemspråksundervisningen skulle vara ett bra stöd till undervisningen genom att:

Just att de skulle få undervisning på sitt eget språk, vilket inte behöver vara i skolan utan kunde även vara på fritiden. Vilket stöder deras modersmål men även alla andra språk, att de får ett starkt språk.

För att eleverna ska få läsa på sitt eget hemspråk har lärare D och F använt sig av böcker på de språken. Lärare F betonar att “vi har köpt in arabiska böcker så att barnen ska få läsa också på arabiska och inte bara på svenska”.

När det kommer till språklubbar menar lärare D att det “finns mycket språklubbar, också ända ner i de här lägre årskurserna” men beskriver inte klubbarna utförligare. Lärare G, H och I betonar att de i undervisningen använder sig av konkreta hjälpmedel. Lärarna räknar upp synliga arbetsscheman, bilder, teckningar, filmer, appar och internet. Dessa stöd hjälper elever med språkvariationer eftersom de enligt lärare H “får bilder på det hela för att förstå vad det är frågan om.” Lärare I menar att “alla förstår ju inte alltid alla ord så då är det bra att man kan ta upp och visa på internet, så då får de ju se konkret”.

Fastän lärarna fokuserar mycket på långsammare tempo och olika stöd i undervisningen, vill lärare H betona att hen också har elever med språkvariationer som kräver mera avancerade uppgifter än elever med skolspråket som sitt modersmål. Hen lyfter fram att:

Det finns ju elever som klarar sig bra, eller riktigt bra fastän de har ett annat modersmål. Man utmanar de som har lätt för saker och ting också. De borde ju också ha rätt att utvecklas på sin nivå, så att inte allting bara förenklas med ett lugnare tempo överlag. Med t.ex. extra mofu uppgifter.

Sammanfattning

Språkvariationer förekommer i undervisningen för samtliga lärare, fastän skolspråken är standardsvenska, finska eller engelska. Variationerna syns när eleverna använder dem när de diskuterar sinsemellan och hjälper varandra. Några lärare betonar att språkvariationerna är mera accepterade att använda i vissa situationer, som vid grupparbeten och i praktiska ämnen, medan det är strängare med språket vid presentationer och tillfällen där variationen inte är ett gemensamt språk för alla i gruppen. Eftersom språkvariationerna inte är skolspråk, tar lärarna till olika korrigeringsmetoder för att påverka språkanvändningen. En lärare säger alltid till med det samma, medan några andra ibland påpekar och ber eleverna fundera på motsvarande ord på skolspråket. Dock betonas även att lärarna inte är lika stränga med språket nu, som de var när de började jobba på som lärare. Lärarna poängterar att de så gott som alltid använder standardsvenska eller skolspråk i undervisningen, förutom i några fall där dialekt kan förekomma.

För att uppmärksamma språkvariationerna brukar elever och lärare jämföra och diskutera språk och motsvarande ord. Några lärare låter även eleverna berätta och använda variationerna i undervisningen genom att vid vissa tillfällen låta dem engagera sig i undervisningen eller använda t.ex. räknearmsor på eget språk. Olika språkprojekt, såsom temadagar eller samarbeten med skolor i andra länder, förekommer bland lärarna för att eleverna ska bekanta sig med olika språkvariationer.

I undervisningen syns språkvariationerna även genom olika val av arbetssätt, svenska 2 undervisning, hemspråksundervisning och språklubbar. Arbetssätt som förekommer är en blandning av skriftliga, muntliga, och grupparbeten. För att förtydliga och jobba språkstödjande för elever med språkvariationer och svagt skolspråk används bilder, filmer, arbetsscheman, teckningar, appar och internet i undervisningen. En lärare lyfter även upp att det är viktigt att inte bara förenkla och jobba med lugnare tempo, utan även ge utmaningar på rätt nivå.

5 Diskussion

I detta kapitel diskuteras avhandlingens resultat och metod. Resultatet diskuteras i relation till teorin och presenteras utgående från forskningsfrågorna. Slutligen diskuteras metoden och förslag till fortsatt forskning inom området ges.

5.1 Resultatdiskussion

5.1.1 Lärarnas upplevelser av språkmiljön i skolan

Lärarna betonar alla att det förekommer många olika språk i skolorna där de jobbar. Att det i skolan finns elever med många olika språk, olika kulturell bakgrund och olika religioner gör skolan till en mångkulturell lärandemiljö (Lorentz, 2009, s. 100). Samtliga informanter nämner att de i sina klasser har åtminstone några elever som talar andra språk än svenska och/eller finska. Vissa lärare menar att de inte känner till alla språk som förekommer i skolan. Man kan hävda att det tyder på att språkvariationerna inte uppmärksammas, och att ett språkmedvet förhållningssätt inte utvecklats, jfr. "språkmedvetenhet sker när språkvariationer uppmärksammas..." (Sahlström et al., 2013, s. 122). Flera informanter uppmärksammar språkvariationer genom att räkna upp alla språk som förekommer i skolan.

Några av lärarna i undersökningen beskriver språkmiljön utifrån det språk de själva använder. Enligt Läroplanen borde det "vara naturligt att använda olika språk parallellt i skolans vardag" (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 26). Det här stämmer överens med lärarnas svar. Det kommer också fram i den fysiska språkmiljön, där skyltar på olika språk förekommer i de flesta skolor. Enligt Alerby et al. (2006, s. 7) ska fysiska miljön inspirera till lärande vilket kan ske genom dessa skyltar på olika språk. Lärarna beskriver också språkmiljön utgående från det de hör utanför klassrummen, på raster och i andra sammanhang. Läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 92) lyfter upp att undervisningen ska uppmuntra elever till att använda olika språk på ett mångsidigt sätt också utanför klassrummets väggar. Det här uppmärksammas i respondenternas påståenden om hur språkmiljön ser ut på rasterna. En av lärarna tar upp en regel som skolan har, att eleverna inte får prata sitt modersmål på rasterna, vilket inte uppmuntrar eleverna till att använda olika språk. Att eleverna inte får använda sitt modersmål kan

påverka elevernas språkliga identitet, eftersom det kan leda till att hen inte känner sig trygg eller att identiteten nedvärderas (Backlund-Smulter, 2005; Cummins, 2017, s. 170). Samma lärare förhåller sig dock aningen skeptisk till ovannämnda regel. De övriga respondenternas svar innehåller varken något som kan tolkas som uppmuntrande till användningen av olika språk eller tvärtom.

5.1.2. Lärarnas syn på språkvariationer i undervisningen

Enligt lärarna förekommer det i allas klasser elever med olika språk, och några tar även fasta på dialekter. Att det ser ut så i klasserna beror enligt Cummins (2017, s. 14–16) på befolkningsrörelsen i dagens samhälle. Befolkningsrörelsen leder till att skolan blir mångkulturell och att språkliga variationer blir vanligare, vilket även lärarna framhäver. Språkvariationer kan förklaras som en övergripande term av termerna språk och dialekt, och eftersom samtliga lärare markerar att det förekommer olika språk i deras klassrum, och några även uppmärksammar dialekter, betyder det att det i lärarnas klasser finns språkvariationer (Hyltenstam, 1999, s. 103–104; Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 170). Orsakerna till att bara några lärare uppmärksammar dialekten som en språkvariation kan vara p.g.a. att dialekternas förekomst och utsträckning varierar, beroende på geografiskt läge och lärarnas bakgrund, ålder och kön (Einarsson, 2009, s. 146). Synen på vad som är en språkvariation är alltså varierande, men det förekommer variationer i allas klassrum. Variationerna förekommer p.g.a. möjligheten att förflytta sig digitalt världen runt (Gibbons, 2015, s. 209).

De flesta lärare ser också att språkvariationerna för med sig orosmoment och utmaningar, vilket enligt Wedin och Musk (2010, s. 12) är vanligt trots att flerspråkighet i allmänhet anses som någonting positivt. Enligt Lorentz (2009, s. 100) ger en mångkulturell skola lärarna ett särskilt ansvar och det ansvaret känner lärarna genom att de oroar sig för utmaningar i klassrummet, bland annat deras egen brist på erfarenhet och språkkunskap, kommunikation och främlingskap. Användning av språkvariationer i undervisningen försämras vid bristen av språkkunskap bland lärare (Sahlström et al., 2013, s. 121) vilket också framstår som ett mönster i vårt lärmaterial.

Resultatet visar att några lärare anser att språkvariationer ska finnas naturligt i undervisningen, vilket även stämmer överens med Läroplanen. Enligt Läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 26) ska språk naturligt finnas parallellt i undervisningen, vilket upplevs ske naturligt eftersom klasskompisar för med sig olika språk till klassen på ett naturligt sätt. Att språken kommer in i klassrummen gör skolan mångkulturell (Lorentz, 2010, s. 100).

Enligt resultatet ser några lärare på språkvariationer som en viktig del att uppmärksamma och synliggöra. Att lärarna uppmärksammar variationerna leder till språkmedvetenhet, vilket undervisningen bör främja (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 89–90). Enligt Läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 89–90) ska undervisningen ta tillvara elevers språkvariationer för att uppmuntra eleverna till språkmedvetenhet. Några lärare betonar vikten av medvetenhet och funderingar hur man i praktiken gör språkvariationerna synliga. Enligt resultatet är alla lärare medvetna om att de i klassrummet har språkvariationer, men alla fokuserar inte på språkmedvetenhet trots att flerspråkigheten ska användas som en resurs. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 106).

Resultatet visar att några lärare uppmärksammar språkvariationerna genom att kommentera relationen mellan språk och kultur. Det är denna relation som Agar (refererad i Risager, 2012, s. 42.) menar är nödvändig, och som kallas *linguaculture*. Även Risager (2012, s. 42) påpekar relationen mellan språk och kultur, och för att kunna ett språk måste man känna till dess kultur. Lärarna ser att språken tillför olika kulturella perspektiv till undervisningen, vilka skapar en mångkulturalitet. Lärarna ser att språken för med sig kultur till undervisningen genom elevers olika bakgrunder, religioner och traditioner. En lärare förknippar språkvariationer och kulturella variationer med respekt och acceptans. Att variationer accepteras, inkluderas och tas tillvara gör även klassrummet interkulturellt. (Lahdenperä & Sundgren, 2017, s. 185; Lahdenperä & Sundgren, 2017, s. 56). Acceptans och respekt stärker även elevernas språkmedvetenhet (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 89–90). Det lärarna beskriver i relationen mellan språk och kultur, handlar främst om kultur och språk som sammanhang, och inte som innehåll. Vid fokus på sammanhang koncentreras det enligt Risager (2012, s. 40) på språk i olika situationer, vilket lärarna också framhåller.

Språkvariationerna leder således till att klassrummen erbjuder språkmöten och kulturmöten (Gibbons, 2015, s. 209).

Lärarnas syn på språkvariationer påverkas även av deras egna språkkunskaper. Enligt resultatet är lärarna intresserade av språkvariationer men synen påverkas för några lärare av att de inte behärskar språkvariationerna som förekommer i deras klassrum. Att lärarna är intresserade av språkvariationerna och har ett öppet flerstämmigt klassrum leder till att elevernas språkliga identitet bekräftas och formas. Elever har rätt att behålla sin egen språkliga identitet, oberoende av språklig bakgrund. (Sahlström et al., 2013, s. 157–158.) Lärarna kan några ord på variationerna och vissa lärare skulle vilja lära sig mera. De lärare som nämner dialekter, behärskar dessa. Orsakerna till att lärarna behärskar dialekter men inte språk kan vara att dialekten är en variation inom ett språk, och inte ett helt annat språk.

5.1.3 Språkvariationernas förekomst i undervisningen

Språkvariationerna kommer främst fram i undervisningen när eleverna pratar sinsemellan. I vissa klassrum är de oftare förekommande och i vissa mera sällan, men det förekommer främst vid grupparbeten, diskussioner eller vid stöd. Att språkvariationer syns vid interaktion ger lärarna uppgiften att stödja språkanvändning och möjligheten att inleda till diskussion med öppna frågor (Sahlström et al., 2013, s. 175–176). Lärarna påpekar att de accepterar variationerna i situationer i praktiska ämnen och grupparbeten, medan de i presentationer är strängare med språkanvändningen. Lärarna vill ändå att eleverna ska använda det gemensamma språket i klassrummet, alltså skolspråket. Elevernas språkvariationer är alltså elevernas vardagliga språk och skolspråket elevernas akademiska språk (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 29; Sahlström et al., 2013, s. 173–174). Elever med svagt skolspråk använder ofta vardagligt språk i undervisningen, det vill säga någon typ av språkvariation. (Sahlström et al., 2013, s. 53). Ingen av lärarna framhåller liknande påståenden.

För att få eleverna att använda skolspråket påverkar lärarna elevernas språkanvändning med olika korrigeringsmetoder. Att eleverna växlar mellan olika

språkvariationer kallas för att kodväxla, möjligheten att kodväxla påverkas av elevernas språkkunskap (Wedin & Musk, 2010, s. 12). Lärarna korrigerar för att eleverna ska lära sig skolspråket och för att det ska flyta på naturligt. En lärare påpekar även att det är en regel att bara använda skolspråket men att den inte följs. Enligt Wedin (2017, s. 12) är det dock viktigt att elevers språk inkluderas och accepteras och enligt Läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 89–90) ska elevernas olika språk beaktas i undervisningen för att stödja deras språkliga identitet och främja flerspråkighet.

Enligt Sahlström et al., (2013, s. 168) finns det olika korrigeringsstilar och de lämpar sig för olika situationer. Den metod som lärarna beskriver kallas direkt korrigering och gör korrigeringen tydlig eftersom dialogen avbryts (Sahlström et al., 2013, s. 166–167). Lärarna säger även att de inte vill korrigera hela tiden eftersom det avbryter undervisningen, och att de därför kanske ibland borde använda någon annan korrigeringsmetod såsom inbäddad korrigering som inte avbryter undervisningen lika tydligt (Sahlström et al., 2013, s. 165–166). En lärare menar att hen avbryter direkt eleverna använder variationer och det är en metod som enligt Sahlström et al., (2013, s. 168) bara är lämpad för situationer när skolspråket är ett absolut krav.

Enligt resultatet förekommer språkvariationer även i undervisningen genom att lärarna medvetet tar in dem, vilket enligt Torpsten (2018, s. 105) är translanguaging. Translanguaging handlar om att i praktiken integrera elevers flerspråkighet som en resurs (Torpsten, 2018, s. 105), vilket sker exempelvis genom jämförelse av motsvarande ord på olika språkvariationer. Några lärare låter eleverna berätta om och använda variationerna i olika situationer för att eleverna ska få vara engagerade och känna att deras språk också är viktiga. Att eleverna får använda sina språkvariationer och får dem bekräftade leder också till att deras språkliga identitet stärks. Att deras språkliga identitet stärks leder till att elever satsar mera på skolan och lyckas bättre (Cummins, 2017, s. 17). Enligt Läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 89–90) ska utomstående tas in som en resurs när olika språk och kulturer behandlas, vilket enligt lärarna görs vid temadagar och språkprojekt. Målet är att eleverna ska bekanta sig med olika språk och kulturer, vilket gynnar alla elever (Gibbons, 2015, s. 209).

Språkvariationernas förekomst leder enligt några lärare till olika språkstödjande åtgärder i undervisningen såsom svenska 2 undervisning, hemspråksundervisning, språklubbar och val av arbetssätt. Att använda språkstödjande medel gör att undervisningen ger verktyg åt eleverna att jobba från ett vardagligt språk till akademisk skrift (Gibbons, 2015, s. 94). Ingen av informanterna i undersökningen nämnde något om detta. Enligt Gibbons (2015, s. 21) bör läraren anpassa undervisningen enligt elevernas språkliga nivå, både tänka på att förenkla och att ge tillräckligt hög utmaning. Detta gör lärarna i undersökningen genom att använda varierade arbetssätt och svenska 2 undervisning. En lärare prioriterar muntliga övningar eftersom hen anser det viktigaste vara att kunna och använda språket muntligt. Wedin (2017, s. 30) anser också att eleverna ska använda och uttrycka sin kunskap muntligt, vilket även Swain (refererad i Gibbons, 2015, s. 25) ser som en nödvändighet vid språkutveckling. Slotte-Lüttge och Forsman (2013, s. 20) anser dock att undervisningen ska bilda en helhet av förståelse, med varierade arbetssätt, vilket även Sahlström et al. (2013, s. 175–176) ser som ett måste. En lärare påpekar också att språkvariationerna kan kräva höjning av nivån inom olika ämnen, till exempel mofis uppgifter i finskan om en elevs modersmål är finska.

Syftet med hemspråksundervisningen är, enligt några lärare, att eleverna ska få ett starkt modersmål, vilket stöder alla deras språk. Lärarnas åsikter om utvecklande av modersmålet stämmer överens med Cummins (2017, s. 105–107). Enligt Cummins finns det inget negativt med att elever utvecklar ett starkt modersmål, eftersom de kan förflytta kunskap från ett språk till ett annat (Cummins, 2017, s. 105–107). Enligt Gibbons (2015, s. 29.) är det till och med lättare för elever med ett starkt modersmål att lära sig ett nytt språk. En lärare påpekar dock att hemspråksundervisning inte finns i skolan men att hen gärna skulle se den finnas, vilket enligt Läroplanen stämmer. Elever med annat modersmål ska ges undervisning i eget modersmål, om möjligt (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 90).

På grund av förekomsten av språkvariationer förekommer konkret språkstöd i några av lärarnas undervisning. Lärarna betonar sitt eget kroppsspråk, upprepningar och mycket förklaringar. Konkreta hjälpmedel som används är arbetsscheman, bilder,

filmer, appar och internet. Samtliga nämnda språkstöd är enligt Wedin (2017, s. 30) främjande och stärker den språkliga kompetensen för eleverna.

5.2 Metoddiskussion

Syftet med avhandlingen är att undersöka hurudan språkmiljö lärare upplever finns i skolan och lärares förhållningssätt till de språkvariationer som förekommer i undervisningen. Eftersom fokus låg på lärares upplevelser och erfarenheter var det naturligt att forskningsansatsen i avhandlingen var fenomenografisk. Fenomenografin valdes alltså eftersom vi ville undersöka individers förhållning till ett fenomen för att kategorisera vad som förenar och skiljer uppfattningarna åt (Uljens refererat i Johansson, 2009, s. 47–48).

Den ursprungliga planen för datainsamlingen var att göra intervjuer och observationer i skolor. Detta material kunde inte samlas in p.g.a. brist på lärare som ville ställa upp och eftersom oväntade komplikationer förekom när närstudier ersattes med distansstudier. Vi valde därför att använda oss av färdigt insamlat material, med målet att få fylliga och varierande svar. Materialet bestod av tre semistrukturerade intervjuer och sex TAP. Intervjuer som datainsamlingsmetod valdes eftersom intervjuer ger möjligheten att få information om informantens perspektiv av ett fenomen, vilket var målet med vår undersökning (Tjora, 2012, s. 82; Larsen, 2018, s. 137).

Valet att använda färdigt insamlat material var klokt ur ett forskarperspektiv eftersom samma material inte samlades in flera gånger. Materialet har samlats in av forskare, som har utfört datainsamlingen regelrätt. Med regelrätt menas att vara neutral vid insamling av materialet och behandla informanterna väl och rättvist (Denscombe, 2016, s. 411, 424–429). Eftersom materialet har samlats in utgående från andra syften än vår avhandling kan materialets kvalitet dock betraktas som aningen bristfälligt. Bristfälligheten är obefogad eftersom materialet ger oss informationen vi behövde. Materialet samlades in vid samma tidpunkt men i olika skolor, vilket ger en önskvärd variation. En svaghet är dock olikheten av manual, men eftersom vi analyserade allt material utgående från våra forskningsfrågor fungerar det. Transkripten vi använde

oss av gav rika svar som vi var ute efter, och motsvarade vårt syfte och våra forskningsfrågor.

Resultaten analyserades i kategorier enligt forskningsfrågorna. Vid kvalitativ forskning bekantar man sig med materialet för att kunna organisera, arrangera och strukturera enligt olika mönster. Det är på det viset kategorier uppstår. (Fejes & Thornberg, 2015, s. 35–37.) Vi ville presentera kategorierna på ett så fullständigt och tillförlitligt sätt som möjligt och valde därför att använda oss av citat i resultatredovisningen. Citaten har ändrats till standardsvenska för att garantera konfidentialitet och underlätta läsandet. Att vi är två forskare på denna avhandling var en fördel vid analysen eftersom vi tillsammans kunde diskutera synpunkter, hjälpa varandra och granska varandras texter. Vi använde oss återkommande av metoden att först skriva på egen hand för att sedan gemensamt diskutera text och göra eventuella ändringar. Kvaliteten på avhandlingen förbättras genom granskning och genom att arbeta metodiskt (Yin, 2011, s. 32). Enligt Wahlström (refererad i Fejes & Thornberg, 2015, s. 171) är det vid fenomenografisk forskning även vanligt att forskare samarbetar. Utgående från resultatet av materialet fick vi svar på samtliga forskningsfrågor, vilket betyder att avhandlingens metoder fungerade. En avhandling med hög trovärdighet kan kännas igen genom att resultatet är användbart och betydelsefullt i praktiken (Larsson, 2005, s.24). Vår undersökning gynnar lärare som i undervisningen möter språkvariationer i hög grad. Även andra som är intresserade av eller jobbar med språk och språkvariationer kan ha nytta av den här studien.

5.3 Förslag till fortsatt forskning

Vår avhandlings insamlingsmetod är intervju och think aloud-protokoll. Vid vidare forskning kunde man också ta med observation som metod. Det eftersom observationens uppgift är att se på vad människor gör, jämfört med intervjun där man endast får höra vad de säger att de gör (Tjora, 2012, s. 35). För att få mest information ur observationen kunde man använda sig av icke-deltagande observation, eftersom forskarens roll då är att hållas i bakgrunden och bara betrakta (Larsen, 2018). Att använda ett observationsschema för att systematiskt iaktta och registrera beteende hos

de som observeras skulle vara ett bra alternativ vid denna observation (Bryman, 2018, s. 340).

I denna avhandling blir bara lärarnas förhållningssätt till språkvariationerna undersökta och inte elevernas. Ett förslag till fortsatt forskning kunde vara att undersöka förhållningssätten till språkvariationerna i undervisningen från elevernas perspektiv. Undersökningen kunde bestå av intervjuer eller observationer angående hur eleverna tycker deras och andras språkanvändning ser ut i klassrummet, även deras syn på olika variationer skulle vara intressant att ta reda på. Ett annat alternativ vore att jämföra elevers och lärares förhållningssätt eller jämföra förhållningssätten på olika stadier, till exempel elevers förhållning i lågstadiet i relation till elevers förhållning i gymnasiet.

Eftersom vi i vårt material fick information om lärares personliga språkbakgrund och språkkompetens kunde man även jobba vidare med dem i relation till förhållningen till språkvariationer i undervisningen. Avhandlingen kunde explicit fokusera på en djupgående studie angående hur lärarnas egen språkbakgrund påverkar förhållningen till språkvariationer i undervisningen.

Litteraturförteckning

Alerby, E., Bengtsson, J., Bjurström, P., Hörnqvist, M-L. & Kroksmark, T. (2006). *Det fysiska rummets betydelse i lärandet*. Hämtad 5.5.2020 från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:993617/FULLTEXT01.pdf>

Andersson, L-G. (2008). Dialekter och sociolekter. I E. Sundgren (Red.) *Sociolingvistik*. (1. uppl., s. 34–70). Stockholm: Liber.

Backlund-Smulter, T. (2005). *Språk är en känslig sak: klasslärarstuderandes röster om språk i skola i finlandssvensk kontext*. Opublicerad licentiatavhandling i pedagogik, Åbo Akademi, pedagogiska fakulteten.

Bell, J. (2011). *Introduktion till forskningsmetodik*. (B. Nilsson, övers. 4. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Bigestans, A., Drewsen, A. & Kindeberg, B. (2015). Från translanguaging till korsspråkande. *Lisetten*, 2015(4), 26–27. Hämtad 6.5.2020 från: https://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.265094.1452850431!/menu/standard/file/Korssprakande_Lisetten%204_2015.pdf

Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. London: SAGE.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (B. Nilsson, övers. 3. uppl.). Stockholm: Liber.

Charters, E. (2003). The use of think-aloud methods in qualitative research an introduction to think-aloud methods. *Brock Education Journal*, 12(2), 68–82. Hämtad 1.5.2020 från: https://pdfs.semanticscholar.org/1a0a/08d04997f3a2eebc900709252504b62a97e5.pdf?_ga=2.51023599.732311817.1588747917-775181023.1588747917

Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (P. Larson, övers. 4. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, M., Larson, P. & Larson, P. (2016). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Einarsson, J. (2009). *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.

Eliasson, A. (2013). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.

Finlands officiella statistik (FOS): Familjer [e-publikation].ISSN=1798-3223. Översikt 2016. Helsinki: Statistikcentralen. Hämtad 13.4.2020 från: http://www.stat.fi/til/perh/2016/02/perh_2016_02_2017-11-24_tie_001_sv.html

Fonteyn, M. E., Kuipers, B., & Grobe, S. J. (1993). A description of think aloud method and protocol analysis. *Qualitative health research*, 3(4), 430–441. Hämtad 13.4.2020 från: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/104973239300300403>

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language scaffolding learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. (2. ed.) Portsmouth, NH: Heinemann.

Graddol, D. (1999). The decline of the native speaker. I Graddol, D. & Meinhof, U. *English in a changing world*. Milton Keynes: Published by Catchline on behalf of AILA

György Ullholm, K. (2016). Debatt: Translanguaging i flerspråkiga klassrum? Yes! - Men vad ska vi kalla det på svenska?. *Lisetten*, 2016(1), 30–31. Hämtad 6.5.2020 från: https://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.273998.1457357399!/menu/standard/fil/e/Translanguaging%20Lisetten1_16.pdf

Göteborgsregionen, (u.å). *Metodstöd för SFI- undervisning*. Hämtad 2.4.2020 från: <https://www.grint.se/content/metodst%C3%B6d-f%C3%B6r-sfi-undervisning-0>.

Hellgren, J., Silverström, C., Lepola, L., Forsman, L. & Slotte, A. (2019). *Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1-6 läsåret 2017-2018*. Nationella centret för utbildningsutvärdering. Hämtad 1.5.2020 från https://karvi.fi/app/usundploads/2019/05/KARVI_0819.pdf

Henricson, M. & Billhult, A. (2017). Kvalitativ metod. I M. Henricson (Red.), *Vetenskaplig teori och metod. Från idé till examination inom omvårdnad*. (2. uppl., s. 111-119). Lund: Studentlitteratur.

Hyltenstam, K. (1999). *Sveriges sju inhemska språk: Ett minoritetsspråksperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: Med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, M. (2009). Forskarens ståndpunkt i den fenomenografiska forskningen: Ett försök att formulera en egen position. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(1), 45–58. Hämtad 24.4.2020 från: <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/download/991/842>

Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder. Från vetenskapsteori till praktik*. (S. Andersson, övers.). Lund: Studentlitteratur

Kaikkonen, P. (2012). Language, culture, and identity as key concepts of intercultural learning. I M. Bendtsen, M. Björklund, L. Forsman & K. Sjöholm (Red.). *Global trends meet local needs*. Vasa: Åbo Akademi University.

Lahdenperä, P. (2015). *Skolledarskap i mångfald*. Lund: Studentlitteratur

Lahdenperä, P. & Sundgren, E. (2017). *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. Stockholm: Liber.

Laihonen, P. & Szabó, T. (2017). Investigating visual practices in educational setting: Schoolscapes, language ideologies and organizational cultures. I M. Martin-Jones & D. Martin. (Red.) *Researching multilingualism*. London: Routledge. Hämtad 6.5.2020 från:

https://books.google.fi/books?hl=sv&lr=&id=5CElDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=researching+multilingualism+critical+and+ethnographic+perspectives&ots=38c4TH2i0D&sig=gbCJ3O13ACGxXsOyb3NGD8u30sc&redir_esc=y#v=onepage&q=researching%20multilingualism%20critical%20and%20ethnographic%20perspectives&f=false

Larsen, A. K. (2018). *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. (H. Dalén, övers. 2. uppl.). Malmö: Gleerups.

Larsson, J. & Holmström, I.K. (2017). Fenomenografi. I M. Henricson (Red.), *Vetenskaplig teori och metod. Från idé till examination inom omvårdnad*. (2. uppl., s. 339–354). Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16–35. Hämtad 24.4.2020 från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-24757>

Lorentz, H. (2009). *Skolan som mångkulturell arbetsplats: Att tillämpa interkulturell pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Lorentz, H. (2013). *Interkulturell pedagogisk kompetens: Integration i dagens skola*. Lund: Studentlitteratur.

Martin, J. & Nakayama, T. (2000). *Intercultural Communication in Contexts*. (2. ed.). Mountain View: Mayfield Publishing Company.

Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder - att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Pörn, M. & Törni, J. (2010). *Lekfulla lärandesituationer i finska*. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Hämtad 5.5.2020 från: <https://issuu.com/pahlroos/docs/kukako?layout=http%253A%252F%252Fskin.issuu.com%252Fv%252Fflight%252Flayout.xml&showFlipBtn=true>

Risager, K. (2012). A transnational paradigm for language and culture pedagogy. I M. Bendtsen, M. Björklund, L. Forsman & K. Sjöholm (Red.). *Global trends meet local needs*. Vasa: Åbo Akademi University.

Sahlström, F., Forsman, L., Hummelstedt-Djedou, I., Pörn, M., Rusk, F. & Slotte-Lüttge, A. (2013). *Språk och identitet i undervisning: Inga konstigheter*. Stockholm: Liber.

Slotte-Lüttge, A., Forsman, L. & Utbildningsstyrelsen. (2013). *Skolspråk och lärande*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Stier, J. & Sandström Kjellin, M. (2009). *Interkulturellt samspel i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, G. (2015). Translanguaging - att använda flerspråkighet i undervisningen. *Svenskläraren*, 2015(3). Hämtad 1.4.2020 från: <https://www.svensklararforeningen.se/translanguaging-att-anvanda-flersprakighet-i-undervisningen/>

Szabó, T. (2015). The management of diversity in schools: an analysis of Hungarian practices. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 9(1), 25–31. Hämtad 6.5.2020 från: <http://apples.jyu.fi/ArticleFile/download/554>

Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap: Kvalitativ forskning i praktiken*. (S. E. Torhell, övers.). Lund: Studentlitteratur.

Torpsten, A-C. (2018). Translanguaging in a Swedish multilingual classroom. *Multicultural Perspectives*. 20(2), 104–110. Hämtad 1.4.2020 från: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15210960.2018.1447100?needAccess=true>

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Wagner, Å.K., Strömqvist, S. & Uppstad, P.H. (2010). *Den flerspråkiga människan*. (U. Jakobsson övers.). Lund: Studentlitteratur.

Wedin, Å. & Musk, N. (2010). *Flerspråkighet, identitet och lärande: Skola i ett föränderligt samhälle* (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Wedin, Å. (2017). *Språklig mångfald i klassrummet*. Stockholm: Lärarförlaget.

Yin, R. K. & Retzlaff, J. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1: Intervjumanual

Intervjufrågor:

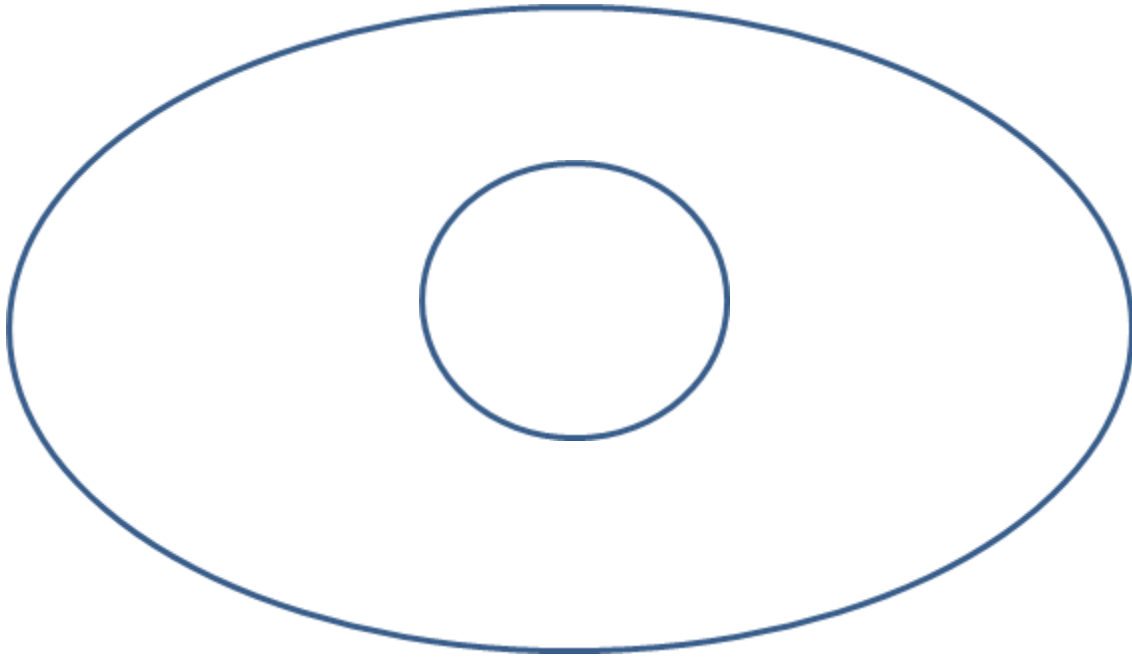
1. Vad anser du språklig mångfald är?
2. Finns det i denna skola?
3. Hurdan mångfald finns det?
4. Anser du det är viktigt med språklig mångfald? Varför?
5. Har eleverna i klassen olika språk? Vilka? Dialekter?
6. Har du en dialekt eller använder du andra språk i undervisningen?
7. Får eleverna använda dialekt eller andra språk/varianter under lektionerna? När är det okej/inte okej?
8. Hur kan man dra nytta av elevers olika språk i undervisningen?
9. Hurdana arbetssätt använder du i undervisningen?
10. Hur arbetar du för att stöda språklig medvetenhet?
11. Vad använder du som fungerar språkstödande i undervisningen? (speciella metoder?)
12. Finns det saker du skulle vilja förändra/förbättra angående språklig mångfald i undervisningen? Vad? Hur?
13. Finns det något ni vill tillägga?

Tack!

Bilaga 2: Konstellationskarta för think aloud - protokoll

Konstellationskarta

Namn:



Språk som används för flera funktioner i vardagen, placeras i mitten /central i konstellationen.



Språk som inte används lika ofta. Dessa placeras närmare mitten om de används med högre frekvens och längre ut mot omloppsbanan om det används mer sällan.



Ett språk av intresse/en begränsad närvaro, men som ännu inte hör till individens eller samfundets repertoar. Denna typ av språk placeras utanför kretsloppsbanan.